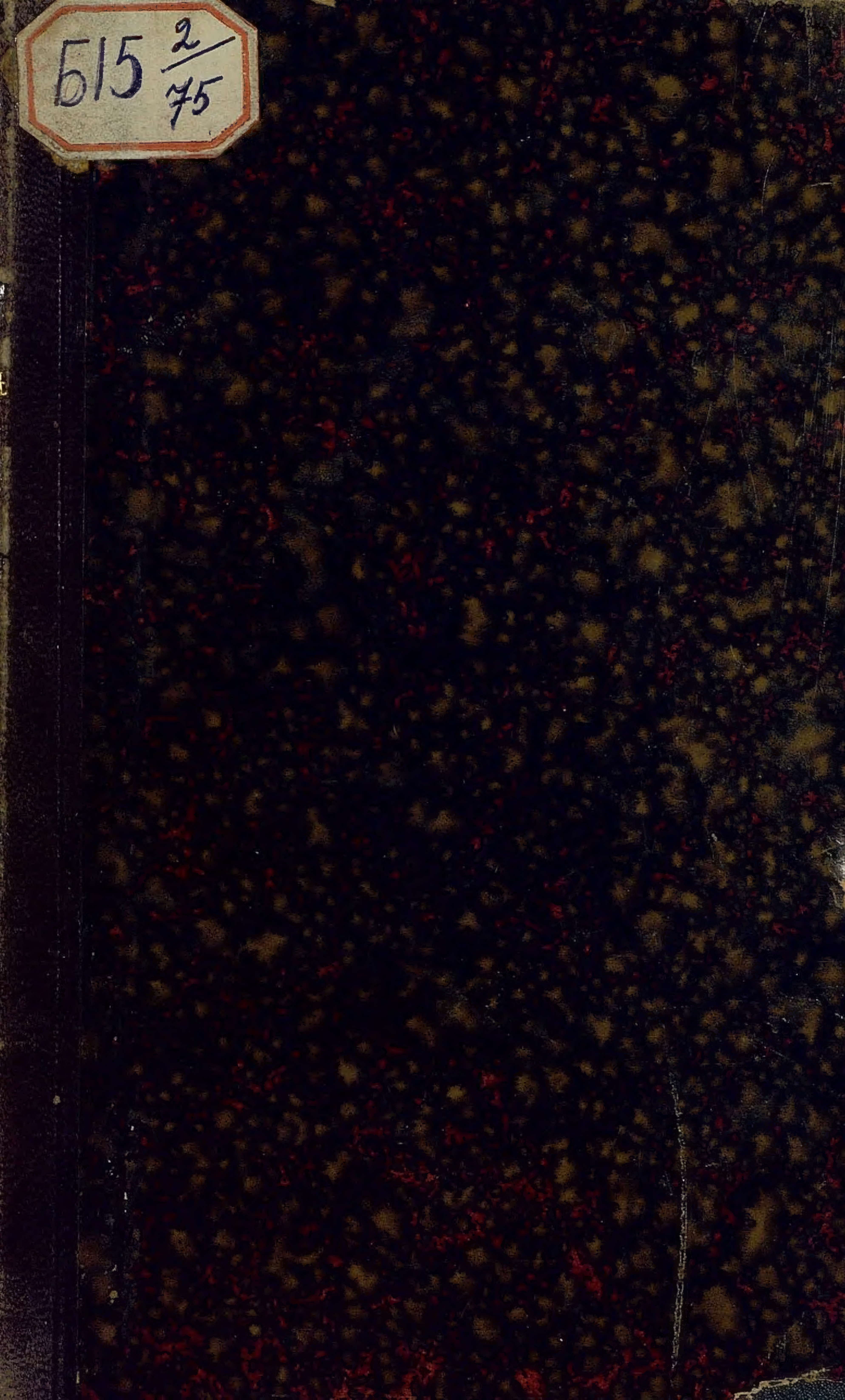
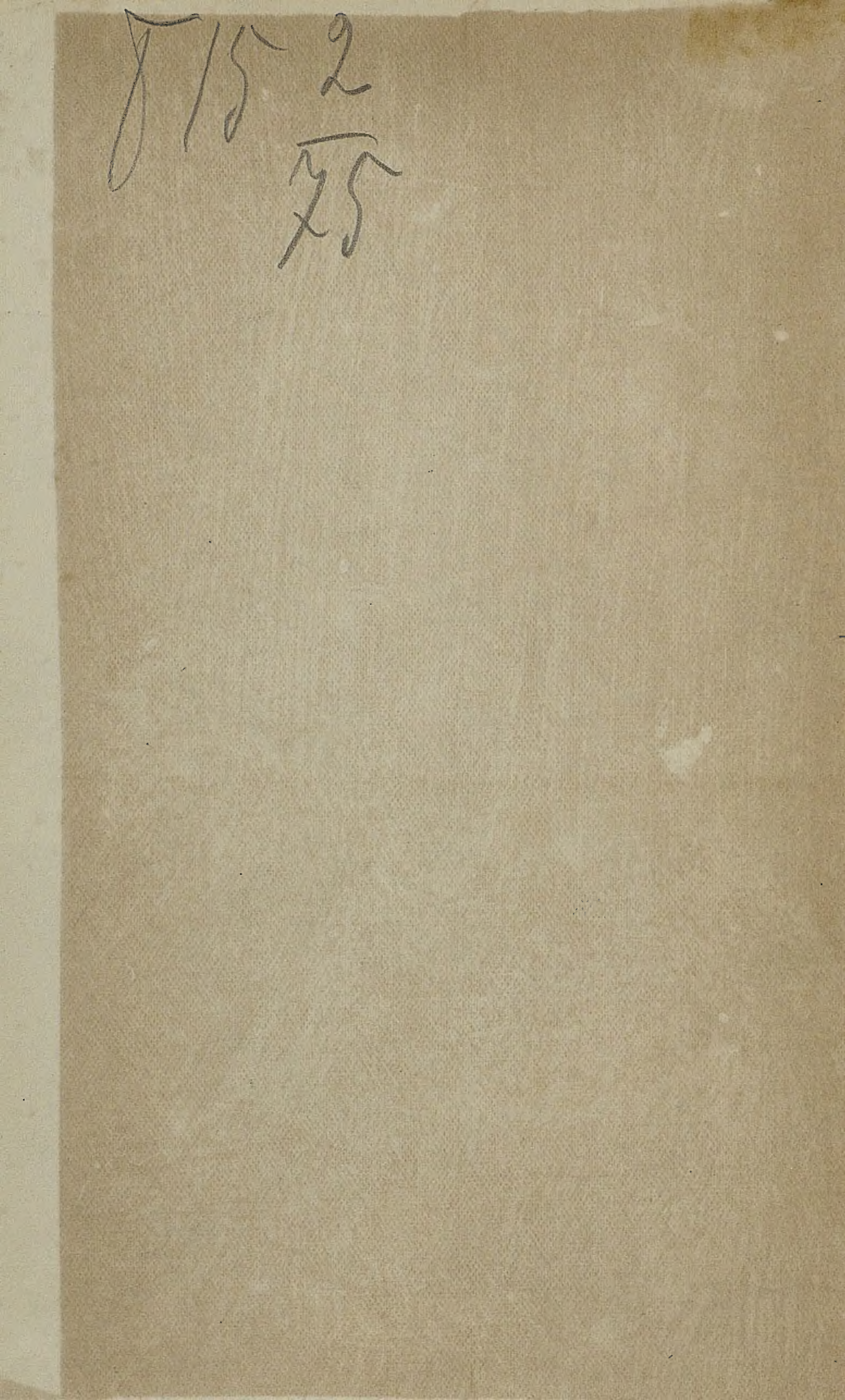

Б15 2/75



ЗАДАЧИ
РУССКОЙ НАРОДНОЙ
ШКОЛЫ.

Н. Горбова.

МОСКВА.
Типо-литографія П. Васильева, Кузнецкій мостъ, д. Торлецкаго.
1887.

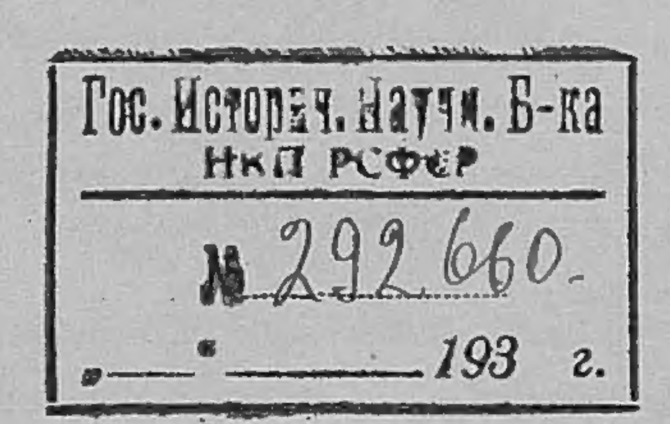
ЗАДАЧИ
РУССКОЙ НАРОДНОЙ
ШКОЛЫ.

Н. Горбова.



МОСКВА.
Типо-литографія П. Васильева, Кузнецкій мостъ, д. Торлецкаго.
1887.

Дозволено цензурою. Москва, декабря 16 дня 1886 г.





I.

Народная школа, казалось бы, должна жить тихо, уединенно, вдали отъ интересовъ, волнующихъ городъ, защищенная отъ всякихъ постороннихъ вліяній. Но на самомъ дѣлѣ это не такъ. Еще Марія-Терезія сказала: «Школьное дѣло есть и всегда будетъ politicum», и не совсѣмъ неправъ Дистервегъ, доказывая, что даже форма обученія въ народной школѣ зависитъ отъ политическаго устройства государства.

И дѣйствительно, и въ Европѣ, и у насъ—toute proportion gardée—народная школа есть предметъ партійной борьбы. Это, весьма въ сущности прискорбное, ибо вредное обстоятельство, однако, неизбѣжно и объясняется той важностью, какую имѣетъ народная школа, или какую ей приписываютъ. Каждая изъ борющихся партій желаетъ видѣть общество устроеннымъ по ея программѣ; общество же состоитъ изъ отдѣльныхъ членовъ, взгляды коихъ опредѣляются ихъ воспитаніемъ; а воспитаніе получаетъ большинство въ народной школѣ; выводъ ясенъ.

Въ Европѣ изъ-за народной школы борются консерваторы, либералы, клерикалы, радикалы и т. д. У насъ эта борьба приняла въ настоящее время видъ спора между защитниками земской и защитниками церковно-приходской школы, если принимать эти термины не въ административномъ ихъ значеніи, а какъ характеристики извѣстныхъ педагогическихъ направленій,—научнаго, нѣмецкаго съ одной стороны, и церковнаго, православнаго съ другой.

Но если борьба наша и борьба европейская и имѣютъ какъ будто сходство, то между ними есть и существеннѣйшее различіе. Въ Европѣ всѣ партіи борются одинаковымъ оружіемъ. У всѣхъ есть энергія, практическія знанія, опредѣленныя цѣли, требованія и мнѣ-

нія. Не то у насъ. Всѣ эти качества, особенно знаніе, пока—на сторонѣ защитниковъ земской школы. Конечно, педагогическіе свои взгляды они почерпаютъ изъ нѣмецкихъ книжекъ; но и эта разжиженная мудрость представляетъ хоть нѣчто опредѣленное. Наоборотъ, ихъ противники ограничиваются пока самыми общими указаніями на желательный планъ устройства школы, надѣясь, въ исполненіи, преимущественно на помощь свыше и полагая, что они съ своей стороны сдѣлаютъ все, если будутъ посвящать свои силы голословному, но безпощадному отрицанію земской школы.

Ошибка такого отношенія къ дѣлу чрезвычайна ясна. Признаемъ заранѣе за доказанное, что основной принципъ воспитанія, какъ общаго, такъ въ частности въ народной школѣ, даетъ религія. Но религіозная жизнь есть высшее проявленіе человѣческой жизни, ея вѣнецъ. Она не исключаетъ чисто-человѣческихъ элементовъ, а только даетъ имъ истинный смыслъ. Это касается какъ умственной, такъ и нравственной стороны; первой—потому, что въ обыденной жизни умъ направленъ преимущественно на познаніе земныхъ вещей, второй—потому, что даже формы осуществленія требованій христіанской нравственности подвергаются измѣненіямъ подъ вліяніемъ общественныхъ отношеній, степени и характера культуры и т. д.

Въ примѣненіи къ народной школѣ эти соображенія получаютъ тотъ смыслъ, что въ ней, кромѣ направленія, существуетъ и обученіе, и что пріемы этого послѣдняго надо прежде всего дѣлить на удобные и неудобные, на цѣлесообразные и нецѣлесообразные.

Эти пріемы, какъ уже было указано, русскіе педагоги заимствуютъ изъ Германіи. Это не удивительно. Прежде всего, германскія педагогическія теоріи, по крайней мѣрѣ повидимому, имѣютъ наиболѣе общечеловѣческій, нейтральный характеръ и слѣд. могутъ быть употреблены во всякой странѣ. Этого преимущества не имѣетъ народная школа другихъ націй. Въ католическихъ странахъ она до сихъ поръ была въ рукахъ католическаго духовенства, придававшаго ей совершенно спеціальный характеръ. Въ Англіи до послѣдняго времени на нее не обращали никакого вниманія, а теперь, отбросивъ этотъ презрительный взглядъ, за образецъ взяли ту же нѣмецкую школу. Про Францію и говорить нечего. Затѣмъ, дѣйствительно, нигдѣ школьное дѣло не разработано съ такой тщательностью, какъ въ Германіи. Любопытны слѣдующія цифры. Въ 1875 г. въ Германіи

вышло 2615 сочиненій по предметамъ воспитанія и обученія, т. е. 16,4% общаго числа изданныхъ въ этомъ году книгъ. Позднѣе это число нѣсколько уменьшилось, но затѣмъ снова возрасло и въ 1880 г. равнялось 1950, или 13,1%.

Но на это защитники церковной школы не обращаютъ достаточнаго вниманія. «Нѣмецкіе пріемы» въ устахъ многихъ изъ нихъ стало презрительнымъ, почти бранным выраженіемъ. Въ этомъ—величайшая опасность для церковно-приходской школы. Ей опасны не враги, а безграмотные и невѣжественные друзья. Все чаще и чаще, напр., какіе-то невѣдомые «представители русскаго народа» пользуются всякимъ удобнымъ случаемъ, чтобы печатно и устно заявлять, что дескать «православные мужички» «своимъ простымъ крестьянскимъ умомъ» требуютъ, чтобы учили непремѣнно сперва славянской, а потомъ гражданской грамотѣ,—какъ будто неграмотный или полуграмотный человѣкъ можетъ судить о томъ, что требуетъ спеціальныхъ свѣдѣній! Впрочемъ удивительна не эта самонадѣянность и назойливость невѣжества—на то оно и есть невѣжество; удивительно то, какъ истинные защитники церковно-приходской школы не встрѣчаютъ его тѣмъ презрѣніемъ, коего оно заслуживаетъ, а наоборотъ даже какъ бы признаютъ за нимъ нѣкоторое право голоса. Пока споръ будетъ стоять на такой почвѣ, въ немъ нельзя принимать серьезнаго участія.

Это станетъ возможнымъ только когда всѣ ясно поймутъ, что лишь знаніемъ своихъ руководителей и своими ежедневными успѣхами существуетъ школа и снискиваетъ себѣ расположеніе. И потому главное, чего надо желать не только для самой церковной школы, но и для уясненія всего школьнаго дѣла въ Россіи, это чтобы какъ можно скорѣе прекратились громкія фразы ея защитниковъ, ихъ самодовольное порицаніе земской школы и нѣмецкихъ пріемовъ, ихъ пока ничѣмъ неоправданныя обѣщанія,—чтобы какъ можно скорѣе прекратились толки о «голосѣ народа», перестали появляться мірскіе приговоры о замѣнѣ земской школы церковно-приходской, *) приговоры, цѣна и происхожденіе коихъ всѣмъ извѣстны. Вы хотите, чтобы всѣ восторгались вашей школой; покажите ясно и опредѣленно, какъ

---

*) Такъ же умѣренно надо восторгаться появляющимися въ послѣднее время постановленіями земствъ о передачѣ школьныхъ суммъ въ вѣдѣніе духовенства. Слишкомъ часто это только предлогъ удобно и незамѣтно сократить свой бюджетъ на народное образованіе.

вы ее устроите. Вы хотите, чтобы она вытѣснила земскую; сдѣлайте, чтобы она была лучше ея.

Время не терпитъ. Пора перейти отъ словъ къ дѣлу, сѣрому, будничному, техническому дѣлу. Пора писать программы, издавать учебники, руководства. Правительство сдѣлало, что могло. Оно дало полную возможность жизни церковно-приходской школѣ; изданы офиціальныя программы. Частнымъ лицамъ предстоитъ, въ рамкѣ этихъ общихъ указаній, разработать технику нарождающейся школы.

Но съ другой стороны могутъ возразить, что зачѣмъ же это? Если признать, что высшаго развитія школьное дѣло достигло въ Германіи, а мы еще ничего оригинальнаго не создали въ этой области, *) то не лучше ли согласиться съ русскими поклонниками нѣмецкой педагогики и цѣликомъ принять ея выводы и пріемы?

Но высшее изъ существующаго не есть высшее изъ возможнаго. Прежде, чѣмъ слѣпо довѣряться нѣмецкимъ педагогамъ, надо посмотрѣть, дѣйствительно ли такъ прочны результаты, достигаемые ими? Каковы послѣдствія нѣмецкаго воспитанія, по крайней мѣрѣ въ народной школѣ?

Убѣдительны могутъ быть только цифры, но по самому существу

---

*) Повторяю. Наша научная педагогика есть не болѣе какъ весьма поверхностное и необдуманное повтореніе чужихъ словъ, даже не мыслей.—Исключеній не много. Такъ есть въ хорошемъ духѣ написанная, самостоятельная, но мало практичная книга архіеп. Евсевія (анонимно изданная въ 1877 году 4-мъ изданіемъ) «О воспитаніи дѣтей въ духѣ христіанскаго благочестія.» —Кромѣ того «Русская Начальная Школа» бар. Корфа есть книга прекрасная во всемъ, что касается внѣшняго устройства школъ. Вообще, бар. Корфъ—единственный русскій самостоятельный представитель научной педагогики; поэтому нельзя оставлять его взглядовъ безъ вниманія, хотя и соглашаться съ нимъ часто трудно. Поклоненіе же Ушинскому, какъ всякое идолопоклонство, есть суевѣріе.—Такой взглядъ не есть пристрастное личное мнѣніе человѣка, принципіально несогласнаго съ направленіемъ научной педагогики. Ссылаюсь на рецензіи педагогическихъ сочиненій въ «Обзорѣ русской народно-учебной литературы», составленномъ особою коммиссіей по порученію Петербургскаго Комитета Грамотности.

Несмотря однако на фатальную безсодержательность русской научной педагогики, методика отдѣльныхъ предметовъ, особенно русскаго языка, разработана многими весьма основательно,—чѣмъ и подтверждается высказанная въ текстѣ мысль о необходимости строго разграничивать направленіе школьнаго дѣла и его частные, техническіе пріемы.—Но и тутъ не безъ комическаго; особенно много смѣшнаго понаписано по поводу обученія азбукѣ.

Про «Замѣтки о сельскихъ школахъ» С. Рачинскаго и про педагогическія сочиненія гр. Толстаго не говорю; они стоятъ совершенно особо.

дѣла статистика имѣетъ здѣсь мало мѣста. Поэтому надо обратиться къ отдѣльнымъ фактамъ и общимъ впечатлѣніямъ,—которые оказываются довольно краснорѣчивыми. То время, когда всѣ были твердо увѣрены, что не кто иной, какъ прусскій школьный учитель побѣдилъ при Садовой и нѣмецкій подъ Седаномъ, и когда восхищеніе школами не имѣло предѣловъ, это время прошло. Уже въ 1878 г. Бисмаркъ сомнѣвался, чтобы нѣмецкія школы давали что-нибудь кромѣ самаго механическаго знанія. «Умѣніе читать, говорилъ онъ въ Рейхстагѣ, у насъ гораздо распространеннѣе, чѣмъ во Франціи и Англіи, умѣніе практически судить о прочитанномъ можетъ быть менѣе распространено, чѣмъ въ обѣихъ этихъ странахъ.» И его голосъ не единственный. Жалобы на неудовлетворительность школы раздаются въ Германіи все чаще и чаще. Одичаніе юношества (Verwilderung der Jugend) стало тамъ ходячимъ выраженіемъ. Оно раздается не только съ парламентской трибуны, гдѣ оно еще могло бы быть политическимъ упрекомъ партіи, но, что еще важнѣе, оно сдѣлалось предметомъ обсужденія въ педагогическихъ кружкахъ. Въ 1884 г. этотъ вопросъ разбирался на 18-мъ общемъ Шлезвигъ-Гольштейнскомъ учительскомъ съѣздѣ, на 8-мъ Вестфальскомъ съѣздѣ учителей, на 3-мъ германскомъ евангелическомъ школьномъ конгрессѣ и на 7-мъ общемъ собраніи либеральнаго школьнаго общества для Рейнскихъ Провинцій и Вестфаліи, причемъ на послѣднемъ была указана уже цѣлая спеціальная литература по этому предмету.—Нельзя, въ связи съ этими жалобами, не обратить вниманія на то, что въ 1871 г. въ Пруссіи молодыхъ преступниковъ, въ возрастѣ отъ 12 до 18 лѣтъ, было 7985 чел., въ 1879 г.—13318 чел., въ 1881 г.—19353 чел. Затѣмъ остается открытымъ вопросъ, какое вліяніе имѣетъ, въ ряду другихъ факторовъ, школа на распространеніе соціалистическихъ ученій, къ коимъ рабочіе классы становятся все воспріимчивѣе, между тѣмъ какъ матеріальное ихъ положеніе, въ общемъ, едва ли ухудшается, если не наоборотъ.

Эти замѣчанія, очевидно, не говорятъ рѣшающимъ образомъ противъ нѣмецкой школы, но они обязываютъ относиться къ ней, вопреки обычаю русскихъ педагоговъ, безъ чрезмѣрнаго колѣнопреклоненія—и позволяютъ разсуждать объ особой русской народной школѣ.

Итакъ, на чемъ основана нѣмецкая народная школа? Въ чемъ состоитъ нѣмецкая научная педагогика?

Надо, впрочемъ, условиться, что подразумѣвать подъ этимъ выраженіемъ. Единая нѣмецкая педагогика существуетъ только, если смотрѣть на нее издали. На самомъ дѣлѣ въ Германіи есть много педагогическихъ ученій, и каждое изъ нихъ признаетъ истину за исключительную свою собственность. Во главѣ теоретиковъ стоитъ Гербартъ со своими послѣдователями. Но на практикѣ не меньшее значеніе имѣютъ ученики Дистервега. Многіе же, напротивъ, слѣдуютъ Диттесу, который хотя и заявилъ, что онъ не — «янецъ» (Ich bin kein Janer), все-таки имѣетъ много общаго съ Бенеке, а Гербарта не знаетъ какъ и унизить. И множество другихъ. Всѣ они строятъ свои системы на твердомъ основаніи—на психологіи. Но вотъ бѣда, психологіи-то у нихъ разныя! Да и на одной и той же психологіи оказывается возможнымъ построить разныя педагогики. Напримѣръ, Гербартъ; признано, что яснѣе и опредѣленнѣе указать основаній истинной педагогики,—нельзя. И вотъ, два знаменитѣйшихъ его послѣдователя, Стой и Циллеръ, начинаютъ возводить на этомъ твердомъ фундаментѣ свои педагогическія системы. Но вдругъ оказывается, что ихъ системы вышли до того несходными, что Стой заявилъ: «Все новое въ этомъ Циллерствѣ (Zillerthum) не хорошо, а все хорошее—не ново.» Кому же вѣрить? Но разъ сомнѣніе зародилось, оно идетъ дальше. Почему истина у Гербарта? Почему не у Бенеке? И т. д. Этихъ вопросовъ можно предложить безъ конца.

Положеніе это могло бы быть очень серьезно. Въ самомъ дѣлѣ, если истинная педагогика только та, которая основана на истинной психологіи, а истинныхъ психологій чуть не столько же, сколько психологовъ, то какія дѣти столь счастливы, что попали подъ вліяніе подлинно истинной педагогики? И если, напр., Циллеръ не правъ, то что будетъ съ тѣми несчастными, которыхъ заставляютъ, по его мысли, подготовляться къ Закону Божію цѣлый годъ по сказкамъ бр. Гриммовъ и годъ по Робинзону, для осуществленія идеи воспитанія согласно культурнымъ ступенямъ жизни человѣчества, — и учиться ариѳметикѣ по тѣмъ же сказкамъ, для осуществленія идеи концентраціи преподаванія? *)

---

*) Это происходитъ такимъ образомъ: Дѣти узнали сказку «Die Sternthaler.» Урокъ ариѳметики, примѣняясь къ ней, идетъ такъ: «Въ этой сказкѣ говорится про отца и мать, которые живутъ вмѣстѣ въ одномъ домѣ (1+1). Отецъ уходитъ иногда на работу (2—1),

Къ счастью для учениковъ, это разногласіе, которое во всякомъ случаѣ даетъ новый поводъ относиться къ нѣмецкой педагогикѣ не слишкомъ довѣрчиво, существуетъ болѣе въ теоріи. Педагоги-практики болѣе согласны между собой и если и спорятъ, то преимущественно о частностяхъ и подробностяхъ. Происходитъ это оттого, что всѣ нѣмецкіе педагоги, въ сущности, согласны въ одномъ. Какъ ни смотрѣть на душу, какимъ ни признавать ея состоянія, пока она предоставлена самой себѣ,—полноты своего развитія не только въ умственномъ, но и въ нравственномъ и даже религіозномъ отношеніи она достигаетъ не иначе, какъ подъ вліяніемъ воздѣйствія на нее внѣшнихъ впечатлѣній. Вотъ основное положеніе нѣмецкой педагогики, общее всѣмъ ея многочисленнымъ развѣтвленіямъ.

Изъ него вытекаетъ система такъ называемаго воспитывающаго обученія (erziehender Unterricht), которое, подъ разными формами, и есть истинное содержаніе нѣмецкой педагогики. Это чрезвычайно логично. Въ самомъ дѣлѣ, если вся душевная жизнь слагается исключительно изъ впечатлѣній, накопляющихся въ душѣ, то, конечно, степень развитія и направленіе этой жизни зависитъ отъ того, какія и въ какомъ порядкѣ накопятся въ душѣ впечатлѣнія. Во время обученія именно и происходитъ такое накопленіе и притомъ въ размѣрѣ и системѣ, какіе покажутся лучшими учителю.

и мать остается одна. Иногда они оба сидятъ въ одной комнатѣ, но иногда въ ней остается только отецъ, а мать идетъ въ кладовую, такъ что они раздѣлены по двумъ помѣщеніямъ (2:2), и тогда въ каждомъ по одному человѣку. Отецъ одинъ разъ въ комнатѣ, и мать одинъ разъ въ кладовой (1×1). И оба они только одинъ разъ въ домѣ (1×2). Они родители, потому что у нихъ есть дѣвочка (1×1), которая живетъ съ ними (2+1). Больше у нихъ дѣтей нѣтъ (3+0). Они бѣдны, ихъ избушка мала. Если бы ихъ было вдвое больше (2×3) или даже втрое (3×3), то имъ негдѣ было бы помѣститься. Но такъ ихъ было немного (1×3), и если бы у нихъ не было дѣвочки (3—1), то ихъ было бы еще меньше. Когда они бывали въ трехъ разныхъ помѣщеніяхъ, то въ каждой было по одному человѣку (3:3). Если сперва въ комнатѣ былъ одинъ отецъ, и потомъ туда приходила мать, и за матерью дочь (1+1+1) или если мать и дочь приходили вмѣстѣ (1+2), то они были опять втроемъ.» Такой урокъ былъ предложенъ Бартомъ въ «Ежемѣсячникѣ для научной педагогики», издававшемся Циллеромъ и Баллауфомъ. Вѣроятно, подобные уроки происходятъ и на самомъ дѣлѣ. Говорятъ, что въ бывшей подъ управленіемъ Циллера учительской семинаріи такому изученію подвергался разсказъ о воскрешеніи сына вдовы Наинской; разработанный въ этомъ духѣ подробный планъ обученія по Гербарту (Rein, Pickel und Scheller. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbartischen Grundsätzen) вышелъ уже нѣсколькими изданіями.

Значитъ, обученіе воспитываетъ. Оно не только сообщаетъ запасъ свѣдѣній, но и накопляетъ въ воспитанникахъ тѣ впечатлѣнія, изъ коихъ слагаются эстетическія, нравственныя и даже религіозныя чувства; оно развиваетъ и волю. Нѣсколько контрабандно, впрочемъ, вводится рядомъ съ обученіемъ дисциплина,—но не всѣми педагогами и ни однимъ равноправно съ обученіемъ.—Около этого общаго центра вертятся всѣ безчисленныя разсужденія нѣмецкихъ ученыхъ, и всѣ ихъ обѣщанія и требованія въ практическомъ примѣненіи оказываются различными въ частностяхъ.

Такимъ образомъ, подъ выраженіемъ «нѣмецкая педагогика» надо подразумѣвать именно этотъ средній и, можетъ быть, нѣсколько неопредѣленный выводъ изъ различныхъ педагогическихъ ученій, борющихся въ Германіи. Имъ мы и можемъ ограничиться, тѣмъ болѣе, что если и нѣмецкая школа—на практикѣ—живетъ имъ, то у насъ дальше его не пошли и въ теоріи; у насъ нѣтъ послѣдователей Гербарта, Диттеса, Кэра,—у насъ есть только поклонники нѣмецкой педагогики вообще.

Но прежде чѣмъ приступить къ разсмотрѣнію учебныхъ и воспитательныхъ средствъ, коими живетъ русская народная школа, въ подражаніе нѣмецкой, я долженъ сдѣлать одно принципіальное разъясненіе.

Научная педагогика основана на научной психологіи. Эта же послѣдняя въ своемъ стремленіи стать точной наукой не знаетъ другихъ сторонъ человѣческой души, кромѣ тѣхъ, которыя подлежатъ объективному наблюденію. Выше она итти не можетъ; она думаетъ, что выше итти и некуда. Можетъ быть она и права въ этихъ своихъ выводахъ; можетъ быть для теоретическаго изученія души такое ограниченіе необходимо. Но въ психологіи прикладной, въ педагогикѣ, они оказываются чрезвычайно неудобными. Отринувъ вслѣдъ за психологіей все, не поддающееся точному изслѣдованію, и сводя все, что затѣмъ остается, къ впечатлѣніямъ, чуть не однимъ физіологическимъ актамъ, педагогика полагаетъ, что возымѣла полную власть надъ душой и можетъ распоряжаться комбинаціями различныхъ ея движеній, какъ соединеніями химическихъ элементовъ, что сила воспитанія почти неограничена. А отсюда вытекаетъ весьма откровенное презрѣніе къ воспитаннику, который возбуждаетъ только интересъ, какъ матеріалъ для экспериментовъ, и ничего, кромѣ интереса, ни

симпатій, ни антипатій. Естественно далѣе, что вліяніе жизни почти не признается, ибо что можетъ сдѣлать это вліяніе, въ сравненіи съ вліяніемъ учителя, который гнетъ и вертитъ душу воспитанника, вооруженный всѣми средствами науки? А изъ этого, наконецъ, ясенъ тотъ выводъ, что только человѣкъ, попавшій подъ благодѣтельное дѣйствіе педагогики, имѣетъ душу, такъ сказать, правильно устроенную, ибо только въ его душѣ впечатлѣнія накоплены въ той системѣ и въ томъ количествѣ, какъ того требуетъ наука.

Отецъ научной педагогики, Гербартъ, опредѣленно высказалъ эту мысль. По его ученію воля, которая образуется въ человѣкѣ прежде, чѣмъ онъ подпадаетъ вліянію воспитанія, безпорядочна и необузданна. Первая задача воспитателя состоитъ въ томъ, чтобы обуздать эту волю внѣшними средствами (Regierung). Обученіе (Unterricht) начинается только тогда, когда управленіе достигло своей цѣли. *)

Въ разныхъ формахъ эта мысль повторяется у всѣхъ педагоговъ, и наши русскіе писатели по школьному дѣлу не отстаютъ отъ своихъ нѣмецкихъ учителей. У бар. Корфа, въ «Русской Начальной Школѣ», есть цѣлый параграфъ (гл. II. § 3), долженствующій доказать, въ какой мѣрѣ дики и неразвиты приходятъ въ школу ребята, ибо въ самомъ дѣлѣ, можетъ ли мужикъ надлежащимъ образомъ накоплять въ своихъ дѣтяхъ впечатлѣнія? Г. Бобровскій, въ «Курсѣ практической педагогики», совѣтуетъ не брать въ школу дѣтей раньше 8—9 лѣтъ (что совершенно справедливо), «такъ какъ дѣти сельскихъ жителей развиваются вообще довольно медленно, подъ вліяніемъ однообразія сельской жизни.» Въ «Руководствѣ къ обученію чтенію-письму» онъ требуетъ 2—3 недѣли на первоначальное ознакомленіе учениковъ со школьными порядками; безъ этого они ничего не понимаютъ и даже не умѣютъ «находиться ни въ какомъ положеніи, сидятъ сгорбившись, безпрестанно чешутся.» А что пишетъ про вновь поступающихъ въ школу ребятъ г. Николаевъ,

---

*) Въ рѣчи о методѣ Песталоцци Гербартъ говоритъ, что «ея преимущество состоитъ въ томъ, что она отважнѣе и ревностнѣе, чѣмъ всѣ другія методы, сознала обязанность построить (bauen) душу ребенка, конструировать въ ней опредѣленное и ясно сознанное опытное знаніе (Erfahrung),—поступать не такъ, какъ будто мальчикъ имѣетъ уже это знаніе, но позаботиться, чтобы онъ его получилъ; не болтать съ нимъ, какъ будто въ немъ, какъ во взросломъ. уже есть потребность сообщенія и переработки воспринятаго, но дать ему прежде всего то, что затѣмъ должно и можетъ быть переработано и обсуждено.»

авторъ книги «Осмысленная грамотность», «завѣдывавшій болѣе тридцати лѣтъ, какъ гласитъ обертка, Московскими и другими начальными училищами Мин. Нар. Пр.», такъ этого и передать нельзя. И такъ всѣ. Недоумѣваешь просто, какъ наблюдали эти педагоги дѣтей, и какихъ.

Практически этотъ взглядъ выражается въ томъ разъединеніи между учителемъ и учениками, которое рекомендуютъ всѣ нѣмецкіе педагоги. Ученики при учителѣ не имѣютъ ни одного свободнаго движенія, ибо и самыя ихъ игры происходятъ подъ строжайшей регламентаціей учителя. Учитель же, съ своей стороны, долженъ всячески, всякимъ своимъ жестомъ, показывать ученикамъ, что онъ есть какъ бы нѣкое особое существо, хранитель высшей мудрости. «Мы должны быть какъ боги (Götter) для учениковъ,» говоритъ Дистервегъ. Больше всего учитель долженъ опасаться, какъ бы ученики не увидали его въ обыденной, житейской обстановкѣ. Кельнеръ разсказываетъ, что «бывали такіе учителя, которые доходили въ своемъ педагогическомъ тактѣ столь далеко, что никогда не ѣли въ присутствіи учениковъ. И мы, добавляетъ онъ, не можемъ ихъ за это порицать.»

Поэтому въ нѣмецкихъ педагогикахъ психологическія, а иногда и физіологическія и анатомическія главы очень велики, изученію же отношеній школы къ жизни отводится самое малое мѣсто. До чего можетъ доходить педагогическое презрѣніе къ жизни, видно изъ слѣдующихъ словъ Фихте, который доселѣ пользуется большимъ авторитетомъ между нѣмецкими педагогами: «Мы твердо убѣждены, что наше національное воспитаніе, особенно въ рабочихъ классахъ, не можетъ ни быть начато, ни еще менѣе продолжено и окончено въ домѣ родителей, вообще безъ полнаго отдѣленія дѣтей отъ нихъ... Мы должны помѣстить дѣтей въ общество лицъ, которыя, каковы бы они въ остальномъ ни были, во всякомъ случаѣ долгимъ упражненіемъ и привычкой пріобрѣли способность помнить, что дѣти наблюдаютъ ихъ, умѣнье сдерживаться въ ихъ присутствіи и знаніе, какими слѣдуетъ казаться передъ дѣтьми.» А въ новѣйшее время нѣкій д-ръ Кампе, директоръ гимназіи, такъ разсуждаетъ про среднеучебныя заведенія: «Очень вѣрно и тонко чувство, которое испытываетъ мальчикъ, поступающій въ 1-й классъ гимназіи, равно какъ и его товарищъ, остающійся дома,—именно, что теперь уже конецъ ихъ дружбѣ и товариществу, что между тѣмъ, кто внѣ, и тѣмъ,

кто внутри, воздвигается нѣчто, какъ непереходимая стѣна. Это чувство возникаетъ не изъ одной только зависти, тщеславія и кастоваго духа, оно возникаетъ изъ сознанія, что для того, кто поступаетъ въ гимназію, открывается новый міръ, и я бы ни за что не согласился, чтобы это чувство было отнято у нашихъ учениковъ или даже хотя бы только уменьшено въ нихъ.»

Какъ и слѣдовало ожидать, это мнѣніе нашло отголосокъ и у насъ. По мнѣнію г. Бобровскаго «народная школа обязана не только учить, но и воспитывать или лучше *перевоспитывать* согласно съ духомъ Православной церкви.» (О послѣднихъ словахъ—рѣчь ниже). Г. Бунаковъ выражается полнѣе и опредѣленнѣе: «Школа должна не только удовлетворять, но также возбуждать и питать въ народной массѣ потребности, возвышающія человѣческое достоинство; она должна содѣйствовать поднятію уровня народныхъ понятій и способствовать «очеловѣченію» массы, внося въ жизнь ея какъ можно больше человѣческихъ началъ. Школа создается, направляется, совершенствуется не темной массой, живущей безсознательною, полуживотною жизнью, а лучшими людьми даннаго времени, и сама развиваетъ и совершенствуетъ массу. Требованія массы, съ которыми она обращается къ школѣ, отнюдь не обязательны для школы и не могутъ быть мѣриломъ ея задачи. Это мѣрило у школы должно быть собственное, соотвѣтствующее современнымъ понятіямъ лучшихъ людей, въ предѣлахъ возможнаго.»

Не входя въ подробности, коимъ мѣсто дальше, я указываю на этотъ взглядъ, объясняющій всѣ пріемы и выводы нѣмецкой педагогики, для того, чтобы здѣсь же заявить, что онъ прямо противуположенъ тому, который лежитъ въ основаніи разсужденій, предлагаемыхъ въ настоящей статьѣ.

Ученики не глина, которую позволительно мять, какъ угодно. Они люди и живутъ въ жизни, а не въ школѣ,—и до поступленія въ нее, и во время пребыванія въ ней, и по выходѣ изъ нея. И какіе «лучшіе люди» имѣютъ право вторгаться въ эту живую, Богомъ данную и устроенную жизнь? Какъ оправдать такое притязаніе? Къ счастью, школа не имѣетъ такого вліянія. Но если бы она его имѣла, она должна была бы отказаться отъ него. Какъ?! въ угоду одному, десятку, сотнѣ людей, назвавшихъ себя лучшими потому, что они запомнили и повторяютъ нѣсколько ученыхъ словъ, въ угоду имъ

ломать созданное вѣками, созданное милліонами?! Только забывшись отъ самомнѣнія или задохнувшись въ спертомъ воздухѣ кабинета можно подумать такую вещь, не то что сказать ее громко.

Только жизнь знаетъ, что для нея нужно. Народъ, если только онъ способенъ къ развитію, носитъ въ себѣ всегда идеалы высшіе, чѣмъ дѣйствительность. И по мѣрѣ того, какъ онъ къ нимъ приближается, онъ создаетъ новые, высочайшіе. Эти идеалы, и только они, ведутъ народъ впередъ; доктрина же можетъ приносить только вредъ. Но народъ слагается изъ отдѣльныхъ единицъ, семей. Слѣд. только семья знаетъ идеалы народа. И потому естественное мѣсто воспитанія—въ семьѣ. Школа—помощница семьи. Она слушаетъ, чего требуетъ семья, и очищаетъ эти требованія отъ случайныхъ примѣсей; затѣмъ, пользуясь своими исключительными техническими средствами, она старается исполнить требованія отъ нея народа возможно скорѣе и лучше. Слѣд., только эти требованія для нея законъ, а не досужія измышленія «лучшихъ людей.»

Противупоставленіе школы жизни—вотъ девизъ научной педагогики. Подчиненіе школы жизни—мысль, руководящая предлагаемыми разсужденіями.

II.

Послѣ этой оговорки можно приступить къ разсмотрѣнію отдѣльныхъ требованій и пріемовъ, заимствованныхъ русскими педагогическими писателями у нѣмецкихъ.

Въ области умственнаго воспитанія изъ основнаго положенія нѣмецкой педагогики вытекаетъ два требованія. 1) Надо сообщать воспитанникамъ извѣстный запасъ свѣдѣній; откуда же иначе они возьмутъ его, особенно ученики народной школы? 2) Надо вести преподаваніе такъ, чтобы ученики пріобрѣтали навыкъ и силу самостоятельно мыслить; откуда же иначе явится у нихъ эта способность?

Первое требованіе касается содержанія обученія, второе его формы.

Первое требованіе, однако, возбуждаетъ вопросъ: но какія же свѣдѣнія надо сообщать ученикамъ народной школы? Разрѣшается онъ обыкновенно до чрезвычайности легко: будемъ учить учениковъ тому, или по крайней мѣрѣ кое-чему изъ того, что сами знаемъ. Конечно, учить тому, чего не знаешь, нельзя, но можно было бы сказать: постараемся разсмотрѣть, что надо знать ученикамъ народной школы, и, научась сами этому, будемъ ихъ учить тому же, если это возможно. Однако, такъ не говорятъ. Всѣ споры о выборѣ предметовъ обученія въ народной школѣ предполагаютъ доказаннымъ, точнѣе, не требующимъ доказательства, что обыкновенный школьный запасъ свѣдѣній есть та умственная пища, крохи отъ коей совершенно подходятъ для деревенскихъ ребятъ. *)

---

*) Какъ на чрезвычайно рѣзкое выраженіе такого взгляда, можно указать на слѣдующія слова Каппа, одабриваемаго Дистервегомъ: «Обученіе должно обнимать всю культуру міра. На каждой ступени. Не то, чтобы часть (ein Stück) горожанамъ, часть студентамъ, часть гимназистамъ. Общечеловѣческое должно быть во всѣхъ; образованіе раз-

Раздаются иногда голоса противъ такого взгляда, но всѣ удивляются Руссо, Песталоцци, Толстому, и никто не думаетъ слѣдовать имъ. Оно и понятно. Проучась до 25—30 лѣтъ по книгамъ, какъ не увѣровать въ книгу, какъ не подумать, что только изъ нея и идетъ весь свѣтъ?

Виной этому, конечно, весь строй нашей жизни, въ частности наше среднее образованіе. По нашимъ понятіямъ достойнымъ членомъ общества,—достойнымъ человѣкомъ можетъ быть только тотъ, кто знаетъ всѣ роды млекопитающихъ или перевелъ на латинскій языкъ весь учебникъ Зюпфле. И хотя затѣмъ рѣдко кто можетъ указать, какую связь имѣютъ полученныя имъ въ школѣ знанія съ его нравственностью, практическими способностями, жизненными вкусами, всѣ вѣрятъ въ эту связь и очень волнуются, толкуя о разныхъ направленіяхъ средне-учебныхъ заведеній, о способахъ и программахъ преподаванія въ нихъ и т. д. Эти толки о заведеніяхъ, которыя въ томъ или другомъ видѣ имѣютъ за собой многовѣковую исторію и опытъ всѣхъ такъ называемыхъ образованныхъ народовъ, изъ-за которыхъ пролито столько учительскихъ чернилъ и ученическихъ слезъ, эти толки доказываютъ несомнѣнно одно: мы не тверды относительно того, какія свѣдѣнія изъ общаго запаса книжныхъ свѣдѣній надо сообщить нашимъ собственнымъ дѣтямъ,—ибо сообщить всѣ конечно некогда,—т. е. какія свѣдѣнія нужны намъ самимъ, и почему они намъ нужны.

И несмотря на это мы беремся выбирать свѣдѣнія, необходимыя для мужика, для крестьянскихъ дѣтей. Какъ это назвать? Но чтобы вполнѣ по достоинству оцѣнить такую отважность, надо еще спро-

---

личается только по степени. Человѣчески образованъ только тотъ, кто въ каждомъ обществѣ по крайней мѣрѣ понимаетъ, о чемъ идетъ рѣчь; основательно владѣть ему нужно только тѣми свѣдѣніями, которыя относятся къ его занятіямъ». Коменскій требовалъ, чтобы «учили всѣхъ всему». Самъ Дистервегъ, повидимому, осмотрительнѣе. Въ своемъ Wegweiser'ѣ онъ ставитъ правило: «Не учи ничему, что впослѣдствіи не будетъ имѣть никакого значенія для ученика». Но не надо вѣрить этимъ словамъ. Своимъ правиломъ Дистервегъ вовсе не хочетъ бороться съ набиваніемъ ученическихъ головъ всякими ненужными имъ знаніями. Умыселъ у него другой, и онъ выясняется изъ того, что Дистервегъ какъ на единственные примѣры излишнихъ свѣдѣній, которыя ученики могли бы получить въ школѣ, указываетъ на нѣкоторые разсказы Ветхаго Завѣта, ибо, говоритъ онъ, «кому изъ взрослыхъ можетъ еще прійти въ настоящее время охота серьезно говорить объ искушеніи змѣями, о говорящихъ ослицахъ, о существованіи въ желудкѣ кита и т. д.?»

сить себя, ясна ли намъ разница между нашей жизнью и жизнью крестьянина? Легко ли составить себѣ понятіе о послѣдней?

Побывавъ проѣздомъ въ деревнѣ, поговоривъ съ двумя—тремя мужиками, прочитавъ нѣсколько подходящихъ книжекъ, мы готовы думать, что уже поняли ее. Но нужна очень небольшая доля искренности и откровенности, чтобы увидать свою ошибку. Нѣтъ, напротивъ, надо сознаться, что мы совершенно не знаемъ жизни мужицкой, такъ-таки совсѣмъ не знаемъ, и еще меньше знаемъ душу мужицкую. Мы можемъ записать всѣ пѣсни крестьянскія, всѣ обычаи, можемъ узнать весь порядокъ работъ мужика, названіе всѣхъ орудій, имъ употребляемыхъ, можемъ собрать въ музеи его одежду, можемъ пожалуй поговорить съ нимъ, пробыть нѣкоторое время въ его избѣ, но одного мы не можемъ достигнуть: мы не можемъ, несмотря на всѣ наши усилія, познать живаго человѣка, который поетъ эти пѣсни, хранитъ эти обычаи, который исполняетъ всѣ эти работы и носитъ эту одежду. И чѣмъ ближе мы будемъ подходить къ мужику, тѣмъ яснѣе намъ станетъ невозможность разгадать его; крестьянинъ, разсматриваемый изъ кабинета и канцеляріи, гораздо понятнѣе крестьянина, разсматриваемаго на полѣ и въ избѣ. Недаромъ Тургеневъ увидалъ въ лицѣ сфинкса черты владимірскаго мужика.

И это происходитъ оттого, что мы совершенно не можемъ представить себѣ двухъ условій, при коихъ течетъ жизнь крестьянская. Мы не можемъ представить себѣ жизни, наполненной исключительно только трудомъ, ибо у насъ цѣль труда лежитъ внѣ его, въ удовольствіи, а мужикъ трудится для того, чтобы имѣть возможность—опять-таки трудиться. Для насъ непонятенъ тотъ жерновъ, который захватываетъ мужика по пятому году и выпускаетъ только прямо въ могилу, безъ всякихъ вакацій и отпусковъ для поправленія здоровья; это намъ непонятно, и мы не можемъ войти въ положеніе человѣка, перетираемаго этимъ жерновомъ.

Второе условіе, непонятное намъ, мужицкой жизни есть то, что она представляетъ горизонтальную линію, а не восходящую, какую представляетъ, по крайней мѣрѣ въ нашемъ воображеніи, жизнь наша. Мы всегда стремимся чего-то достигнуть въ будущемъ,—богатства, чиновъ, славы, власти, учености. А 7-лѣтній деревенскій мальчишка, пася коровъ и вороша сѣно, достигаетъ тѣхъ же цѣлей и на томъ же мѣстѣ, какихъ и на какомъ достигали его отецъ и



дѣдъ, и какихъ и на какомъ будетъ достигать онъ самъ 70-ти лѣтъ. А если за время его жизни въ немъ произойдетъ внутренній подъемъ, то кто изъ насъ захочетъ увидать и признать его?

Конечно, и мужики богатѣютъ. Но пока они остаются при этомъ мужиками, характеръ ихъ жизни и труда не перемѣняется; а разъ онъ перемѣнился, мужикъ дѣлается кулакомъ, и съ этой минуты между имъ и нами начинается нѣкоторое взаимное пониманіе.

Мы видимъ цѣль труда въ досугѣ и стремимся къ перемѣнѣ въ жизни; насъ привлекаетъ, слѣд., то, что лежитъ внѣ нашей подлинной, обыденной жизни; поэтому мы такъ и дорожимъ внѣшними знаніями, и именно книжными, ибо они легче всего пріобрѣтаются и наиболѣе разукрашены. Но именно потому, что книжныя знанія лежатъ внѣ нашей жизни, они и оказываютъ на нее такъ мало вліянія. Двѣ струи, струя того, что мы выучили, и того, чѣмъ мы живемъ, текутъ рядомъ одна съ другой, смѣшиваясь и оказывая одна на другую вліяніе лишь изрѣдка.

Жизнь же мужика лишена этихъ потребностей и этихъ интересовъ, и мы себѣ представить не можемъ, чѣмъ онъ ее наполняетъ. Трудъ— это конечно; но затѣмъ, кромѣ труда, какіе у крестьянина интересы, это для насъ загадка. «О чемъ бесѣдуетъ крестьянинъ съ своимъ сыномъ? спрашиваетъ бар. Корфъ въ «Русской Начальной Школѣ». Онъ, въ большинствѣ случаевъ, вовсе съ нимъ не говоритъ, пока ребенокъ настолько малъ, что и люльки качать не можетъ; а съ тѣхъ поръ, какъ онъ становится рабочею силой, отецъ относится къ нему только съ приказаніями, касающимися работы». Конечно, самъ этого бар. Корфъ видѣть не могъ, но онъ заключаетъ это изъ того, что, по его наблюденіямъ, «если спросить ученика, только что поступившаго въ школу, о томъ, какъ его фамилія, который ему годъ, гдѣ у него правая и лѣвая рука, что больше, аршинъ или сажень, какъ называются различныя части тѣла, то не только десятилѣтніе, но и четырнадцатилѣтніе очень часто не дадутъ отвѣта». Этого мало. «Если бы взрослые, за невозможностью обучать дѣтей, хотя сколько-нибудь вліяли нравственно (sic) на дѣтей своихъ, то не случилось бы слѣдующаго: изъ сорока учениковъ школы казеннаго поселенія, расположеннаго въ одной верстѣ отъ бывшаго помѣщичьяго имѣнія, ни одинъ не далъ отвѣта на мой вопросъ, были ли когда-нибудь крѣпостные люди въ Россіи?»

Есть, конечно, разрѣшеніе. Можно сказать, вмѣстѣ съ г. Бунаковымъ, что мужикъ живетъ какъ животное, безъ всякихъ интересовъ. Но это разрѣшеніе очень низкой пробы. Мужикъ, который хранитъ, подъ всѣми наростами суевѣрій и невѣжества, православную вѣру, мужикъ, который вынесъ на плечахъ русскую исторію, мужикъ, который создалъ русскую армію, этотъ мужикъ не есть животное. Не животное и тотъ, кто создалъ русскія пѣсни и пословицы; не животное даже и тотъ, кто дѣлается расколоучителемъ. Стыдно опровергать этотъ взглядъ,—увы, далеко не рѣдко, къ нашему позору, высказываемый.

Но, опять-таки, откуда мужикъ беретъ силу на свои подвиги, чѣмъ онъ въ нихъ поддерживается и чѣмъ вдохновляется на нихъ—мы не знаемъ, совершенно не знаемъ,—или не хотимъ знать.

Одно ясно: внутреннее содержаніе жизни крестьянина не то, которое у насъ; мы безъ книги прожить не можемъ, а крестьянинъ живетъ, и еще вопросъ, у кого больше нравственной силы. А если это такъ, то мы не имѣемъ основанія считать, что именно наши книжныя знанія нужны мужику, не имѣемъ права навязывать ему нашъ вкусъ къ книгѣ.

Противъ этого, однако, возражаютъ, что, конечно, книжныя знанія, т. е. литературныя, историческія, humaniora, такъ сказать, не очень нужны, а можетъ быть и совсѣмъ не нужны мужику, но за то ему необходимы практическія свѣдѣнія. (Таковъ именно взглядъ бар. Корфа). Это мнѣніе едва ли не еще менѣе основательно, чѣмъ первое. «Практическія свѣдѣнія», это звучитъ очень громко, но именно потому, что не имѣетъ содержанія. Какія практическія свѣдѣнія? Прежде всего представляются свѣдѣнія о земледѣліи; Россія де страна земледѣльческая, а между тѣмъ земледѣліе стоитъ въ ней на такой низкой ступени. Это очень странное разсужденіе, особенно если оно примѣняется къ школѣ. Земледѣліе, какъ и всякое практическое дѣло, стоитъ на низкой ступени не по одному незнанію. Не меньшее, если не большее значеніе имѣютъ бѣдность, привычка и т. д. Крестьянинъ очень хорошо знаетъ значеніе удобренія, но если у него нѣтъ довольно скота или нечѣмъ кормить его, то на что ему все его знаніе? Да и привычка не мало значитъ, и не только привычка, но и совершенно законное опасеніе нововведеній. Хорошіе ли, дурные ли, но его теперешніе пріемы даютъ опредѣленные результаты, а отъ пере-

мѣны что-то еще выйдетъ? Примѣръ, во всякомъ случаѣ, дѣйствительнѣе слова; во многихъ мѣстахъ крестьяне могутъ видѣть примѣръ болѣе высокой обработки земли колонистами (нѣмцами, латышами); и тѣмъ не менѣе они боятся бросить свои привычные пріемы, весьма основательно разсуждая, что о достоинствахъ обработки земли можно судить лишь по ея результатамъ, а эти послѣдніе становятся очевидными лишь черезъ долгое, многолѣтнее испытаніе. Если же это такъ, то какого вліянія можно ожидать отъ нѣсколькихъ совѣтовъ, которые ученики услышатъ отъ учителя, никогда не бравшагося за соху, или прочтутъ въ книгѣ для чтенія? Неужели есть какое-нибудь вѣроятіе, что старики послушаются розсказней ребятъ, или что эти послѣдніе будутъ хранить слышанное въ школѣ до того времени, когда получатъ возможность самостоятельно примѣнять это къ дѣлу,—хранить несмотря на примѣръ всѣхъ окружающихъ? Смѣшно и думать объ этомъ. Наконецъ, какія свѣдѣнія по земледѣлію хотятъ сообщить мужику? Или уже извѣстенъ какой-нибудь лучшій, одинъ на всю Россію, сѣвооборотъ? Агрономія дѣлаетъ опыты, обыкновенно очень дорого стоющіе, непремѣнно исключительно обставленные, но ей еще далеко до того, чтобы она могла выставить точные, непреложные и, главное, для всѣхъ очевидные результаты.—Говорятъ, впрочемъ, что земледѣльцу нужны общія физическія и физіологическія (изъ зоологіи и ботаники) свѣдѣнія; не давая прямыхъ совѣтовъ по земледѣлію, они дадутъ де ему почву, на коей онъ самостоятельно выработаетъ улучшенные пріемы обработки земли. И снова надо спросить, какія же это свѣдѣнія? Что растенію нужна влага? Что лошадь надо кормить овсомъ? Или что вода отъ холода замерзаетъ? Общія свѣдѣнія всегда и общеизвѣстны.

Кромѣ свѣдѣній по земледѣлію, ученикамъ иногда стараются сообщить всякую всячину изъ естественныхъ наукъ, гигіены, о ремеслахъ, о законахъ и т. д. и т. д. Мнѣ кажется, это просто недосмотръ. Напр., свѣдѣнія о ремеслахъ; къ чему они? Если ученику суждено прожить весь вѣкъ въ деревнѣ, они для него мертвый капиталъ; если ему суждено стать ремесленникомъ, они для него совершенно недостаточны. И о какихъ ремеслахъ? Одна Московская учительница доказывала мнѣ ихъ необходимость тѣмъ, что какая-то изъ ея учепицъ полагала, что свѣчи растутъ изъ земли, какъ спаржа; а вотъ мои ученики, хоть наше село и очень глухо, знаютъ, какъ

дѣлаются сальныя свѣчи: наша дьячиха сама ихъ льетъ; итакъ, Московская учительница будетъ объяснять литье свѣчей;—что же долженъ буду я объяснять вмѣсто него? Что такое, далѣе, естественная исторія въ народной школѣ? Допустимъ даже, что описанія животныхъ и растеній составлены дѣйствительно наглядно и талантливо; краткія описанія растеній и животныхъ, практически извѣстныхъ крестьянину, совершенно ему излишни, а описанія животныхъ и растеній, съ коими ему не приходится встрѣчаться—пустой звукъ.—Много очень толкуютъ о физической географіи, міровѣдѣніи. Она можетъ имѣть цѣль сама по себѣ и какъ пособіе къ географіи политической, поскольку понятія этой послѣдней приходится встрѣчать въ жизни. Но кажется, что не только изученіе хребта Тянь-Шань и озеръ Эри и Онтаріо, но даже хотя бы и притоковъ Волги рѣшительно ничего не прибавитъ ни къ умственному, ни къ нравственному горизонту ребятъ. Съ другой стороны, тысячу разъ правъ Толстой, когда говоритъ, что болѣе ясное понятіе о мірѣ имѣетъ тотъ мальчикъ, который думаетъ, что земля на трехъ китахъ стоитъ, чѣмъ тотъ, который повторяетъ за учителемъ, что она вертится вокругъ солнца. Мнѣ лично кажется, что едва ли больше значенія имѣетъ физическая географія и какъ пособіе политической; и не крестьянину карта ничего не говоритъ безъ собственныхъ путешествій или хотя бы чтенія о нихъ; я, по крайней мѣрѣ, совершенно удобно обходился такими объясненіями, когда приходилось говорить о какихъ-нибудь странахъ. «Вотъ если ты пойдешь на Кузолево и потомъ на Версетую и будешь итти день, другой, недѣлю, то придешь въ такую землю, гдѣ живутъ только Нѣмцы». Или можетъ быть надо объяснять ребятамъ зависимость культуры отъ физическаго устройства страны, по Боклю?

Нѣкоторое исключеніе можно сдѣлать въ пользу русской исторіи. Она разъясняетъ крестьянину тѣ понятія государства и родины, съ коими ему приходится сталкиваться, но которыя ему обыкновенно неясны. Какъ бы ни уяснились ему «явленія окружающаго міра», его отношенія къ нимъ отъ этого не измѣнятся. Но уясненіе понятій историческихъ и политическихъ поможетъ крестьянину стать въ болѣе тѣсныя, во всякомъ случаѣ внутреннія, а можетъ быть и внѣшнія отношенія къ государству, членомъ коего онъ состоитъ, и которое предъявляетъ къ нему такъ много требованій, доходящихъ до

него лишь въ видѣ предписаній мелкаго начальства; исторія уяснитъ, а слѣд. и усилитъ въ крестьянинѣ то патріотическое чувство, которое онъ смутно, но искренне и горячо питаетъ въ своемъ сердцѣ. Но, понятно, исторія должна быть изложена чисто анекдотически; исторія культурная развивалась не въ крестьянской средѣ, а въ высшихъ классахъ, и для пониманія ея крестьянинъ не имѣетъ точекъ отправленія, а слѣд. и интереса къ ней.

Не стоило бы повторять всѣхъ этихъ, уже довольно пріѣвшихся соображеній, если бы «содержательныя» книги для чтенія были только безполезны. Но дѣло въ томъ, что онѣ могутъ подать поводъ къ злоупотребленіямъ ретивымъ не по разуму учителямъ. Не могу забыть двухъ школъ, видѣнныхъ мною. Въ одной (начальной городской) учитель изобрѣлъ какую-то собственную, усовершенствованную классификацію пернатыхъ и заставлялъ учениковъ заучивать ее наизусть. Въ другой, деревенской, учительница заставляла своихъ учениковъ разсматривать по стѣнной картинѣ скелетъ человѣческій и потомъ составлять описаніе костей; ребята такъ-таки и писали: кости черепа: темянная кость, лобная кость, глазныя дуги и т. д. Слышалъ я также про деревенскую школу, гдѣ двѣ учительницы, по очереди, излагають во внѣ-урочное время всѣмъ ученикамъ, безъ различія возраста и отдѣленій, главнѣйшія положенія теоріи Дарвина. Все это факты. Какъ же не повторять возраженій противъ того, что само по себѣ безполезно, но что можетъ подать поводъ къ такимъ преступнымъ злоупотребленіямъ?!

Но могутъ сказать, что приведенные примѣры ничего не доказываютъ. Это де отдѣльныя увлеченія, и нельзя дѣлать защитниковъ содержательности обученія въ народной школѣ отвѣтственными за выходки ихъ послѣдователей. Однако это не такъ. Дѣйствительно, все обученіе естественнымъ наукамъ въ народной школѣ имѣетъ, и не можетъ не имѣть, этотъ характеръ. Г. Бунаковъ—одинъ изъ авторитетнѣйшихъ и плодовитѣйшихъ писателей по школьному дѣлу. Недавно онъ выпустилъ 2-мъ, исправленнымъ и дополненнымъ изданіемъ книгу: «Школьное дѣло. Учебный матеріалъ, проработанный на учительскихъ съѣздахъ въ Москвѣ, Костромѣ, Херсонѣ, Псковѣ, Великихъ Лукахъ, Нижне-Тагильскѣ, Ирбитѣ и Шадринскѣ въ 1872—1883». Количество и разнообразіе мѣстностей, гдѣ происходили учительскіе съѣзды подъ руководствомъ г. Бунакова, достаточно

свидѣтельствуютъ о повсемѣстномъ сочувствіи, коимъ пользуются его взгляды. Въ названной книгѣ между прочимъ приведены, какъ достойные подражанія, уроки, данные въ образцовой школѣ во время Ирбитскаго съѣзда, можетъ быть самимъ г. Бунаковымъ. Между прочимъ на нихъ ученики 2-го отдѣленія описывали, по картинамъ, лошадь, «опредѣлили части, описали подробно голову, причемъ особое вниманіе было обращено на выраженіе глазъ (sic), на ротъ и зубы. Въ связи съ описаніемъ зубовъ говорили о томъ, чѣмъ питается лошадь.... Описали шею и туловище, причемъ было обращено вниманіе на хребетъ и ребра, что подало поводъ поговорить о скелетѣ лошади... Описали ноги лошади и т. д.». На другой день «описывали» корову, и наконецъ, «сравнивая лошадь и корову, ученики пришли къ такому выводу, что обѣ онѣ животныя позвоночныя, теплокровныя, живородящія, млекопитающія, четвероногія, копытныя, травоядныя, домашнія, полезныя; но лошадь животное однокопытное, а корова двукопытное, корова рогатое и жвачное животное, а лошадь нѣтъ». Не угомонившись на этомъ, учитель на слѣдующій день, вмѣсто того, чтобы учить ребятъ грамотѣ, заставилъ ихъ описывать осла, верблюда и сѣвернаго оленя. (Стр. 180, 186—188). Генетическая связь, если не тождество, этихъ уроковъ съ приведенными выше примѣрами очевидна *).

---

*) Вообще, эта книга очень характерна для русской научной педагогики, и перловъ въ ней не мало. Здѣсь не мѣсто подробно разбирать ее, но не могу не привести одной выписки, которая, надѣюсь, доставитъ читателю нѣсколько веселыхъ минутъ. Это—вступительный урокъ, данный въ той же образцовой школѣ.

«Содержаніе урока: общая вступительная бесѣда и чтеніе учителя.»

— Знаете, дѣтки, зачѣмъ вы сюда пришли? спросилъ учитель.»

Одни говорятъ: «учиться», другіе: «мы пришли учиться.»

— Скажите такъ: «мы пришли сюда учиться». Это будетъ полный отвѣтъ. Скажешь полнымъ отвѣтомъ, тебя всякій пойметъ, кто и вопроса не слыхалъ. Скажешь однимъ словомъ—«учиться»—это будетъ краткій отвѣтъ. Кто не слыхалъ вопроса, тотъ не пойметъ краткаго отвѣта. Зачѣмъ мы сюда пришли? Скажи полнымъ отвѣтомъ (къ ученику 2-го отдѣленія).—Скажи ты полнымъ отвѣтомъ (къ уч. 1-го отд.). Скажи краткимъ отвѣтомъ (къ уч. 2-го отд.). Зачѣмъ мы сюда пришли? Скажи полнымъ отвѣтомъ. Скажите краткимъ отвѣтомъ (къ ученикамъ 1-го отд.).—Зачѣмъ мы сюда пришли? Скажите полнымъ отвѣтомъ, всѣ вмѣстѣ, хоромъ. Говорите дружно, всѣ вмѣстѣ, за мною. Скажите всѣ хоромъ безъ меня.

— А знаете вы, дѣтки, какъ называютъ человѣка, который учитъ дѣтей?—А какъ

Защитники содержательности обученія въ народной школѣ, видя, вѣроятно, слабость своихъ положеній, спѣшатъ добавить, что въ сообщеніи разныхъ свѣдѣній деревенскимъ ребятамъ, кромѣ прямой цѣли, есть другая, косвенная, и что послѣдняя чуть ли не важнѣе первой. Эта цѣль — развитіе стремленія къ самообразованію. Получивъ нѣкоторыя, хотя бы по необходимости и незначительныя свѣдѣнія и, главное, научившись ихъ получать, крестьянскій мальчикъ вынесетъ де изъ школы стремленіе пополнять этотъ свой научный запасъ, чего и будетъ достигать, читая разныя популярныя книжки. Къ счастью, характеръ свѣдѣній, сообщаемыхъ въ школѣ нагляднымъ обученіемъ, книгами для чтенія и т. д., не таковъ, чтобы возбудить въ комъ-нибудь, мало-мальски не лишенномъ здраваго смысла, желаніе увеличивать ихъ количество. Въ противномъ случаѣ надо было бы немедленно закрыть всѣ школы. Пусть лучше русскій народъ будетъ повально безграмотенъ, въ родѣ какихъ-нибудь Юкагировъ или Алеутовъ, чѣмъ чтобы онъ почувствовалъ такое стремленіе къ самообразованію. Плоды его, не между крестьянами конечно, слишкомъ всѣмъ извѣстны и слишкомъ солоно пришлись, чтобы кому-нибудь пришла охота распложать по деревнямъ своего рода стриженныхъ дѣвицъ и не стригущихся юношей.

называютъ дѣтей, которыя учатся? — Я васъ буду учить, какъ же вы меня назовете? — Вы будете учиться, какъ же я васъ назову?

— Да, вы пришли сюда учиться. Что же вы будете дѣлать, въ бабки, что ли играть? Кто скажетъ?

— Да, мы будемъ читать, писать, считать. Вы умѣете читать? (Къ 1-му отд.). — Нѣтъ, не умѣемъ. — А слушать умѣете? — Не умѣемъ (!?). — И слушать не умѣете? Ну, прежде, чѣмъ читать, надо научиться слушать. Вотъ теперь вы и будете учиться слушать. — Чему вы будете учиться? — Скажите полнымъ отвѣтомъ. — Скажите краткимъ отвѣтомъ. — Скажите полнымъ отвѣтомъ всѣ хоромъ. — Чѣмъ же вы будете слушать, — глазами, что ли, или носомъ? — Скажите всѣ хоромъ, чѣмъ вы будете слушать.

— А вы умѣете читать? (Ко 2-му отд.). — Вы умѣете, вы цѣлую зиму учились въ школѣ и научились читать. — И вы умѣете (къ 3-му отд.), вы учились въ школѣ двѣ зимы. А я учился еще больше васъ, — я умѣю и читать лучше. Вотъ теперь я и буду вамъ читать, а вы будете слушать. Что я буду дѣлать? А вы что будете дѣлать?

— Слушайте же.»

И затѣмъ учитель началъ читать, «сопровождая чтеніе выспрашиваніемъ о содержаніи прочитаннаго». (Стр. 166, 167).

Гр. Толстой справедливо замѣчаетъ, что надо имѣть совершенно особенную храбрость, чтобы болтать серьезно такую ерунду подъ взорами 40 паръ умныхъ дѣтскихъ глазъ.

Но изъ того, что школа не можетъ задаться цѣлью сообщать ученикамъ запасъ разныхъ свѣдѣній, не слѣдуетъ, чтобы они выходили изъ нея невѣждами. И прежде всего потому, что не невѣждами они въ нее и поступаютъ. Только знанія ихъ не тѣ, которыя мы считаемъ за знанія и которыя мы выше всего цѣнимъ. Деревенскій мальчикъ можетъ быть и не знаетъ о крѣпостномъ правѣ (хотя, когда это выраженіе встрѣтилось въ книгѣ, одинъ 9-лѣтній ученикъ сказалъ мнѣ: «А, знаю! Мнѣ батька разсказывалъ»), можетъ быть и не знаетъ названія всѣхъ мелкихъ частей тѣла, — но зато онъ знаетъ, что такое жизнь, знаетъ множество привычекъ животныхъ, знаетъ хозяйственные пріемы и требованія, знаетъ обычное право и т. д., и т. д. Пусть крестьянинъ и не разговариваетъ съ сыномъ, ничему его прямо не учитъ, но зато при немъ онъ разговариваетъ обо всемъ. Но трудно опредѣлить объемъ этихъ знаній. Наши знанія всегда одинаковы, потому что мы почерпаемъ ихъ изъ однихъ и тѣхъ же книгъ. Знанія крестьянскаго мальчика, почерпаемыя изъ жизни, разнообразны, какъ разнообразны жизненныя условія. Очевидно, что мальчикъ, выросшій въ центральныхъ губерніяхъ, знаетъ другое, чѣмъ выросшій въ лѣсахъ, и другое, чѣмъ выросшій въ степи. Очевидно, дальше, что не только содержаніе этихъ знаній, но и объемъ ихъ мѣняется по мѣстностямъ; житель бѣлорусскихъ болотъ и лѣсовъ знаетъ, конечно, меньше, чѣмъ житель Московской губерніи.

Особенно заслуживаетъ вниманія то, что каждый мальчикъ является въ школу съ своей умственной физіономіей; одинъ интересуется больше однимъ, другой другимъ. У меня въ школѣ есть одинъ 11-лѣтній ученикъ, весь погруженный въ размышленія о вопросахъ жизни. Разъ мы читали какую-то нравственную статью о томъ, что втеченіе всей жизни должно заботиться объ исполненіи заповѣдей. «Да, замѣтилъ онъ, а у насъ какъ ведется? Пока молодъ, говорятъ, теперь я въ самой порѣ, теперь только и пожить, потомъ успѣю спастись. А тамъ, смотришь, женился, стала семья, пошли заботы, гдѣ же тутъ о заповѣдяхъ думать? Такъ жизнь и проходитъ». Это его подлинныя слова. А другой неистощимъ, но неистощимъ, въ разсказахъ о привычкахъ животныхъ, которыя ему приходилось наблюдать, и по цѣлымъ часамъ занимаетъ насъ этими разсказами.

Клевещетъ тотъ, кто говоритъ, что ребята поступаютъ въ школу невѣждами. Ихъ знанія не таковы, какъ наши, но изъ этого не слѣ-

дуетъ, чтобы ихъ вовсе не было. Если кто не замѣчаетъ ихъ, тотъ самъ виноватъ въ этомъ. Всѣ, кто подходятъ къ деревенскимъ ученикамъ безъ заранѣе заученныхъ взглядовъ, знаютъ, насколько свѣдущи и какъ развиты ребята. Песталоцци, величайшій врагъ книги, всѣ помыслы коего были направлены къ тому, чтобы соединить школу съ жизнью, не ошибался на этотъ счетъ, ибо для того, чтобы узнать дѣтей, онъ изучалъ не ихъ психологію, а ихъ самихъ. Въ «Лингардѣ и Гертрудѣ,» изображая идеальную школу, онъ разсказываетъ: «Вообще учитель нашелъ своихъ учениковъ гораздо ловчѣе головой и руками, чѣмъ ожидалъ. И это естественно.» А про собственныя занятія въ Станцѣ Песталоцци пишетъ: «Я увидалъ въ этомъ смѣшеніи невѣжества, въ коемъ они не были виноваты, такую силу воспріятія и такое твердое сознаніе узнаннаго и видѣннаго, о какихъ наши азбучныя куклы не имѣютъ никакого предчувствія». Но ученики Песталоцци и еще болѣе ученики его учениковъ, которые прежде штудируютъ по книжкамъ, какими должны быть дѣти, а потомъ гнутъ ихъ на свой ладъ, потеряли возможность видѣть эти свѣдѣнія и способности дѣтей, приносимыя ими въ школу. И ученики, въ свою очередь, за насиліе платятъ недовѣріемъ. Видя, что въ школѣ учатъ о томъ, что они хорошо знаютъ, но какъ-то иначе, такъ что и знакомое выходитъ какъ бы незнакомымъ, или о томъ, съ чѣмъ нечего дѣлать внѣ урока, ученики приходятъ къ совершенно правильному выводу, что знанія, которыя они получаютъ внѣ школы, въ школѣ не имѣютъ цѣны, и съ ними туда соваться нечего. Это убѣжденіе широко распространяется между деревенскими ребятами тамъ, гдѣ есть научно-устроенныя школы, и передается отъ одного поколѣнія учениковъ къ другому. Съ бар. Корфомъ произошелъ разъ такой назидательный случай. Онъ спросилъ ученика, уже нѣсколько времени учившагося по Родному Слову: «Для чего нуженъ грифель въ школѣ?»—«Что же отвѣчалъ мнѣ ученикъ, держащій грифель въ рукѣ? «Я этого не училъ.»—«Но ты это знаешь.»—«Знаю,» говоритъ ученикъ и толково объясняетъ, что грифель нуженъ для того, чтобы писать.» Бар. Корфъ дѣлаетъ отсюда то заключеніе, что «ученики сельской школы очень не скоро пріучаются мыслить и, навыкнувъ, пользуются первой возможностью, чтобы вновь заснуть; ученики вносятъ въ школу стремленіе зубрить, и потому нужна со стороны учителя величайшая осторожность». Но вѣрнѣе сдѣлать другой

выводъ, неблагопріятный не для несчастнаго ученика, а для самого бар. Корфа.

И если ребята дѣйствительно охотно «зубрятъ», то это потому, что безъ «зубренія» въ школѣ не обойдешься. А стремленіе «зубрить», для чего нуженъ грифель, не оттуда ли оно берется, что учениковъ дѣйствительно заставляютъ «зубрить», хотя бы и съ помощью всякаго нагляднаго обученія, хорошо имъ извѣстное?

Это убѣжденіе, о различіи того, чему учатъ въ школѣ, и того, что надо знать дома, идетъ гораздо далѣе, чѣмъ это можно ожидать съ перваго взгляда. Ученики, говорящіе въ школѣ относительно правильнымъ языкомъ, дома употребляютъ всѣ мѣстныя особенности и ошибки говора; это замѣтилъ еще гр. Толстой и привелъ такой примѣръ: ученикъ хорошо знаетъ, что училище—средняго рода, но товарища онъ зоветъ: «Пойдемъ въ училищу,»—женск. рода, ибо въ просторѣчіи слова средняго рода часто употребляются съ окончаніемъ женскаго.

Съ этой стороны задача занимающихся народной школой состоитъ въ томъ, чтобы найти способъ, какъ вести школьныя занятія, въ отношеніи содержанія, не иначе, какъ на фундаментѣ того, что ученики приносятъ изъ дому. Но никто еще даже и не намекалъ на рѣшеніе этой задачи. Немногіе даже ее видѣли. Ее зналъ Песталоцци и дѣлалъ попытки къ ея разрѣшенію въ первую, лучшую эпоху своей дѣятельности, когда на него не насѣли еще разные ученые поклонники, которые стали конструировать его логически и довели до такого состоянія, что онъ говорилъ, что самъ себя не узнаетъ. Зналъ ее и гр. Толстой, но къ сожалѣнію его школьные опыты были не достаточно продолжительны, чтобы привести къ яснымъ выводамъ.— Это и не удивительно. Чтобы рѣшить указанную задачу, мало имѣть самаго большаго таланта, надо имѣть еще большее смиреніе,—надо имѣть душевную силу, чтобы отказаться отъ накопленныхъ вѣками предразсудковъ, отъ вѣры въ то исключительное преимущество, которое будто бы даетъ человѣку книжное знаніе.

Народная школа не даетъ книжныхъ знаній, имѣющихъ цѣну сами по себѣ. Мало того, что не даетъ, она и не можетъ ихъ дать, по крайней мѣрѣ теперь. Тѣмъ большее вниманіе должна она обратить на то, въ чемъ она дѣйствительно можетъ достигнуть практическихъ результатовъ, на укрѣпленіе въ своихъ ученикахъ навыковъ, т. е. на то, чтобы научить ихъ читать, писать, считать, въ самомъ тѣсномъ, непосредственномъ смыслѣ слова.

Но можетъ возникнуть сомнѣніе, къ чему же, однако, эти навыки, если мы не пріучимъ учениковъ пользоваться ими для пріобрѣтенія книжныхъ знаній? Этотъ вопросъ близокъ къ вопросу о томъ, къ чему вообще народная школа, хотя и не совсѣмъ съ нимъ совпадаетъ, ибо школа, кромѣ учебной, имѣетъ еще и воспитательную задачу. Отвѣтъ на него самый прозаичный и способный разочаровать многихъ. Эти навыки — прежде всего — нужны крестьянину для того, чтобы онъ могъ пользоваться ими въ практическихъ жизненныхъ отношеніяхъ, могъ прочитать повѣстку, провѣрить окладной листъ, написать письмо, — рѣдко болѣе чѣмъ для этого, но однако и не менѣе. Такъ смотритъ на школу и крестьянинъ, потому что онъ отлично понимаетъ цѣну этого пріобрѣтенія. Поговорите съ любымъ мужикомъ, и онъ непремѣнно станетъ жаловаться на то, что прежде не то, что теперь, все по простотѣ, на словахъ совершалось, а теперь все надо на бумагѣ дѣлать, и иной разъ такое тамъ понапишутъ, что и не распутаешься потомъ; трудно теперь безъ грамоты прожить. Дѣло дошло до того, что бабы бабамъ векселя даютъ, и это въ самыхъ глухихъ мѣстахъ. Надо знать деревню, чтобы оцѣнить все великое культурно-историческое значеніе такихъ случаевъ. — А если припомнить, что теперь крестьянинъ отданъ во власть многочисленнѣйшему и разнообразнѣйшему мелкому начальству, между которымъ и грамотный-то не всегда разберется, то станетъ ясна вся важность техническихъ, такъ сказать, результатовъ школы, для достиженія коихъ нельзя жалѣть ни трудовъ, ни денегъ.

О другомъ очевидномъ, но еще болѣе важномъ значеніи грамотности для крестьянина рѣчь будетъ дальше.

Противъ этихъ выводовъ возможно, однако, такое возраженіе. Правильно или нѣтъ, но въ образованномъ обществѣ нельзя обойтись безъ запаса книжныхъ знаній. Возможно, что то же произойдетъ и въ крестьянской средѣ. Можетъ быть даже въ Германіи это время уже и наступило. Что дѣлать школѣ въ такомъ случаѣ? Не знаю. Школа существуетъ во времени и въ 1887-мъ году имѣетъ другія цѣли, чѣмъ какія имѣла въ 1787-мъ. Чего отъ нея потребуютъ черезъ 50 или 100 лѣтъ, предугадать нельзя. Теперь она должна стремиться къ опредѣленнымъ цѣлямъ. Надо благодарить Бога, что между ними пріобрѣтеніе книжныхъ знаній занимаетъ очень малое мѣсто или не занимаетъ вовсе никакого.

Таково отношеніе, въ коемъ русская народная школа должна стоять къ первому, матеріальному, требованію нѣмецкой педагогики. Она должна отказаться отъ сообщенія свѣдѣній и ограничиться укрѣпленіемъ навыковъ. Въ какое же отношеніе должна она стать ко второму, формальному, требованію этой педагогики, къ требованію развитія?

Умственное развитіе, говоритъ нѣмецкая педагогика, достигается двумя способами: упражненіемъ въ наблюденіи надъ окружающимъ міромъ, каковое должно возбудить въ дѣтяхъ интересъ и сознательность отношенія ко всему, что ихъ окружаетъ, и пріемами обученія, при коихъ ученики учатся не на вѣру въ авторитетъ учителя, а доходятъ до всего сами,—не запоминаютъ, а мыслятъ; благами этихъ пріемовъ пользуется пока только народная школа; въ гимназіяхъ еще царитъ не «элементарная», а «научная», схоластическая манера учить *).

Первый способъ есть знаменитое наглядное обученіе, во всѣхъ степеняхъ его развитія. Въ среднемъ выводѣ оно у насъ сводится чаще всего на «бесѣды», въ началѣ ученія по картинамъ, напр. Семенова, а позднѣе по поводу прочитанныхъ статей. Вотъ примѣръ бесѣды по картинѣ «Лѣто». На ней изображена жатва, и вотъ, какъ начинаетъ г. Ельницкій пытать учениковъ: «Что представлено на этой части картины?—Сколько женщинъ нарисовано?—Во что каждая изъ нихъ одѣта?—Что дѣлаетъ первая женщина?... Жатва, трудная работа или нѣтъ?—Чѣмъ она трудна?—Какого цвѣта представлена рожь.—Когда рожь бываетъ желтаго цвѣта? И т. д.» А вотъ, какъ, по мнѣнію Ушинскаго, надо разбирать статьи: «Прочитана статья: Столъ и стулъ.—Кто дѣлаетъ столы? Изъ чего ихъ дѣлаютъ? Какія части стола? Какія доски бываютъ у столовъ? Кто и изъ чего дѣлаютъ стулья? Части стула? И т. д.» **). Признаюсь, я рѣшительно не знаю, какъ отнестись къ такого рода допросамъ. Что это, серьезно или въ насмѣшку пишется? Писатели, предлагающіе такіе пріемы, увѣряютъ, что они необходимы для развитія наблюдательности.

*) Любопытно прочитать статью Duruy: La démocratie et l'instruction publique. Révue des deux Mondes, 1886, 1 Mai, 169—172.

**) Я выбралъ наиболѣе умѣренный примѣръ разбора статей. Кто хочетъ знать, до какой болтовни можетъ доходить такой разборъ, пусть прочтетъ примѣры, собранные изъ разныхъ учебниковъ въ книжкѣ г. Шереметевскаго: «Слово въ защиту живаго слова. М. 1886.

Необходимы?! Т. е. значитъ, кто не былъ въ такой передѣлкѣ втеченіе 3—4 полугодій въ своемъ дѣтствѣ, у того наблюдательность не развита? Надо договаривать до конца, и тогда многое, что кажется умнымъ и ученымъ, представится въ другомъ свѣтѣ.

Впрочемъ, я уже говорилъ о томъ, въ какой мѣрѣ и въ какомъ направленіи развита у деревенскихъ ребятъ наблюдательность. Какъ небольшое добавленіе разскажу одинъ случай изъ моей школьной практики. Существуетъ книга «Наглядная азбука». Въ ней, между прочимъ, помѣщены безсмысленныя картинки (рука о 6-ти пальцахъ, телѣга на четыреугольныхъ колесахъ и т. д.), съ надписями: «Бываетъ ли такъ?» и «Можетъ ли это быть?» Онѣ должны служить, по словамъ автора, «къ развитію въ дѣтяхъ наблюдательности, вниманія, соображенія, словоохотливости и отчасти критическаго отношенія къ окружающей обстановкѣ». Когда я, получивъ съ почты эту книжку, разсматривалъ ее, ко мнѣ вошелъ одинъ маленькій ученичекъ, всего 3 мѣсяца какъ поступившій въ школу. Я показалъ ему картинки. Онъ съ презрѣніемъ смотрѣлъ на всѣ эти пошлости. Но наконецъ попалась картинка, изображающая женщину, жнущую топоромъ. Мальчикъ посмотрѣлъ на нее и сейчасъ же съ негодованіемъ воскликнулъ: «Нѣтъ, такъ не можетъ быть: она босая.» Увы, авторъ, желающій развивать въ дѣтяхъ наблюдательность и сообразительность, не наблюлъ и не сообразилъ, что босыми не жнутъ, ибо это значитъ испортить себѣ всѣ ноги; но вѣдь это не написано ни въ одной книжкѣ. Каюсь, мнѣ кажется, что наблюдательность моего довольно, вообще, безтолковаго Прокопа изъ глухой, лѣсной деревушки Клетищи развитѣе и во всякомъ случаѣ жизненнѣе наблюдательности автора, несмотря на то, что «Наглядная азбука» вышла нѣсколькими изданіями и получила всякія одобренія.

Между различными опредѣленіями цѣли нагляднаго обученія наиболѣе распространено гласящее, что оно стремится привести впечатлѣнія, которыя дѣти имѣютъ, въ порядокъ; этимъ де усиливается способность наблюдать, а также и расширяется кругъ наблюдаемаго. Если откинуть оболочку ученыхъ словъ, то это значитъ, что оно пріучаетъ дѣтей говорить о томъ, что они знаютъ, не иначе, какъ по схемѣ, которую учителю заблагоразсудится признать наиболѣе логичной. Я же думаю, что отъ этого знаніе не измѣнится, и что ребенокъ, какъ и всякій человѣкъ, знаетъ окружающіе его предметы

не по схемамъ, а такъ, какъ они представляются ему сквозь призму всѣхъ безчисленныхъ житейскихъ обстоятельствъ и вліяній. Въ большинствѣ руководствъ по наглядному обученію совѣтуютъ «вести первыя бесѣды» о классной комнатѣ. Неужели кто-нибудь думаетъ, что, «изучивъ» такимъ образомъ классъ, ученикъ будетъ разсказывать о немъ дома, такъ же, какъ разсказывалъ учителю? Болѣе, чѣмъ очевидно, что онъ преувеличитъ даже тѣ стороны, которыя его, именно его, особенно заинтересовали, и ужъ ни за что не упомянетъ, какъ онъ это долженъ былъ дѣлать передъ учителемъ, о томъ, что въ классѣ есть печь, въ стѣнахъ окна, наверху потолокъ, а внизу полъ. Какое изъ этихъ описаній есть знаніе класса?

Но, конечно, всѣ эти соображенія никакъ не могутъ переубѣдить защитниковъ нагляднаго обученія; въ вопросѣ о немъ схоластическое доктринерство научной педагогики достигло своего высшаго развитія. Любопытно, что это нежеланіе видѣть очевидное началось съ самаго возникновенія нагляднаго обученія, со времепъ Песталоцци. Очень извѣстенъ случай съ однимъ изъ его помощниковъ въ Ивердёнѣ. Собираясь давать урокъ нагляднаго обученія, онъ нарисовалъ на доскѣ лѣстницу. Вообще говоря, ученики, достаточно выдрессированные, умѣютъ, въ угоду учителю, отлично прикидываться, что не понимаютъ того, что на самомъ дѣлѣ понимаютъ отлично. Но здѣсь одинъ мальчикъ не выдержалъ; вмѣсто того, чтобы въ нѣмомъ благоговѣніи ожидать наводящихъ вопросовъ: «Что это такое? Для чего лѣстница употребляется?» и т. д., онъ воскликнулъ: «А, знаю, это лѣстница, у насъ такая на дворѣ къ сѣновалу приставлена». Кажется ясно, что онъ сказалъ этимъ все, что слѣдовало сказать о лѣстницѣ. Но учитель посмотрѣлъ на дѣло иначе и вывелъ то заключеніе, что никогда не слѣдуетъ показывать ученикамъ на рисункѣ того, что можно показать въ подлинникѣ.

И здѣсь, какъ и при разсмотрѣніи общихъ положеній нѣмецкой педагогики, рѣчь шла о среднемъ выводѣ изъ мнѣній ученыхъ. Дѣло въ томъ, что сами они вовсе еще не рѣшили, что такое наглядное обученіе. Одни ограничиваютъ его первыми двумя годами школьнаго ученія, другіе растягиваютъ на весь учебный курсъ. Нѣкоторые видятъ въ немъ только развивающее средство, какъ Денцель, который говоритъ, что задача нагляднаго обученія—сдѣлать дѣтей способными учиться (unterrichtsfähig); но есть и такіе педагоги, которые доказы-

ваютъ, что къ наглядному обученію надо привязать міровѣдѣніе, родиновѣдѣніе, естественную исторію и т. д. Такимъ образомъ и цѣли, и пріемы, и продолжительность нагляднаго обученія—все это еще предметъ спора. Шютце, въ своей «Evangelische Schulkunde», изложивъ мнѣнія по этому поводу главнѣйшихъ педагоговъ, не находитъ ничего болѣе доказательнаго, какъ только замѣтить: «Предметъ, къ коему съ такимъ одушевленіемъ относятся многіе изъ лучшихъ методиковъ, долженъ же заключать въ себѣ какіе-нибудь истинные моменты», — и, чтобы открыть ихъ, предлагаетъ свой собственный взглядъ и свои собственные пріемы.

Съ другой стороны практики все громче заявляютъ, что на отдѣльное наглядное обученіе не хватаетъ времени (при восьми 9-мѣсячныхъ учебныхъ годахъ; у насъ ихъ 3 или 4 шестимѣсячныхъ). Они находятъ, что его надо сохранить только какъ принципъ наглядности обученія. Ну, это уже проще и совсѣмъ мѣняетъ взглядъ на дѣло. Но въ такомъ случаѣ разсматривать его надо при изученіи методики отдѣльныхъ учебныхъ предметовъ.

Таковы общія возраженія противъ нагляднаго обученія. Если и у нѣмцевъ существуютъ недоумѣнія на его счетъ, и даже замѣтно охлажденіе къ нему, то русская школа имѣетъ свои особыя причины не считать его необходимымъ для себя. Дѣло очень просто.

У нѣмцевъ существуетъ пагубный обычай, вошедшій даже въ законъ, посылать дѣтей въ школу съ 6-лѣтняго возраста. Что же дѣлать съ такими малютками, какъ не болтать о всякой всячинѣ? Притомъ, нѣмецкія дѣти особенно глупы, что, по мнѣнію Дистервега, составляетъ даже особое ихъ достоинство. *) Наши дѣти счастливѣе. Лѣтъ до десяти они могутъ быть избавлены отъ школьной учебы, могутъ запасаться на волѣ здоровьемъ, здравымъ смысломъ, могутъ жить жизнью. Оставимъ же имъ это счастливое время, не будемъ сокращать его въ угоду книжнымъ педантамъ, не будемъ замѣнять имъ жизненной школы дрессировкой по кабинетнымъ измышленіямъ.

Кромѣ того, въ нѣмецкихъ школахъ стремятся нагляднымъ обученіемъ развить въ дѣтяхъ способность разговора, усовершенствовать ихъ

*) An Beweglichkeit, Anstelligkeit, Bildsamkeit und Gefügigkeit wird der deutsche Knabe von dem Sohne der Slawen und Romanen unbedingt übertroffen; er hat aber die Naturkraft, die sich eben zunächst in der Ungelenkigkeit offenbart, vor ihnen voraus. Er entwickelt sich langsamer.

языкъ. Наши писатели цѣликомъ приняли и эту цѣль, забывая не только разницу возраста, но и то, что въ нѣмецкомъ языкѣ различіе между литературнымъ и народнымъ языкомъ велико, какъ ни въ какомъ другомъ. Къ тому же значительная часть населенія говоритъ не на верхне-германскомъ нарѣчіи, изъ коего развился литературный языкъ, а на нижне-германскомъ. Такимъ образомъ, здѣсь наглядное обученіе является средствомъ къ побѣжденію трудности, у насъ не существующей. Въ этой роли оно могло бы имѣть мѣсто развѣ только въ малорусскихъ, бѣлорусскихъ и инородческихъ школахъ съ русскимъ преподавательскимъ языкомъ, если бы практика этихъ школъ уже не выработала своихъ пріемовъ. *)

Съ идеей нагляднаго обученія тѣсно связана идея развивающихъ способовъ преподаванія вообще.

Во главѣ ихъ стоитъ звуковая метода обученія грамотѣ, почему-то вызывающая особыя симпатіи и антипатіи.

Старинный пріемъ, по азъ и буки, неудобенъ прежде всего тѣмъ, что требуетъ непомѣрно много времени. На это и напираютъ нѣкоторые защитники звуковой методы, указывая на то, что при ней дѣти научаются читать очень скоро. Но гр. Толстой то же говоритъ про свой буквослагательный способъ (бе—а—ба). Въ тѣ же 4—6 недѣль классъ научается читать, если показывать, безъ всякихъ звуковыхъ упражненій, бъ—а—ба. Отвлеченный споръ тутъ не у мѣста; это дѣло либо довѣрія, либо опыта.

---

*) «Какъ скоро помощью нагляднаго обученія умственныя силы и способность выраженія учениковъ настолько разовьются, что они уже будутъ въ состояніи понимать и правильно употреблять верхне-германскій языкъ въ его элементарнѣйшихъ формахъ, обученіе языку раздѣляется на его отдѣльныя части». Schumann, Lehrbuch der Pädagogik, 7. Aufl. I. 247.

Объ обученіи русскому языку не-русскихъ см. бар. Корфъ, «Русская Начальная Школа,» гл. V, § 11, и «Отчетъ о первомъ съѣздѣ учительницъ-семинарокъ Земской Учительской Школы П. П. Максимовича въ Твери», стр. 30—32.

Г. Ильминскій, глубокіе и вѣрные взгляды коего на народную школу, къ сожалѣнію, слишкомъ мало еще извѣстны и еще менѣе оцѣнены, въ одной изъ своихъ брошюръ весьма вѣрно указываетъ, что и полные отвѣты, считаемые многими за едва ли не главнѣйшее требованіе дидактики, важны также только въ нѣмецкой школѣ. Литературный нѣмецкій языкъ именно отличается отъ народнаго не только словаремъ и грамматикой, но и стилистикой; она требуетъ длинныхъ искусственно-построенныхъ періодовъ; къ нимъ полные отвѣты и пріучаютъ. Очевидно, что для русскаго языка это обстоятельство не существуетъ.

Но защитники звуковой методы говорятъ, что настоящее-то ея достоинство не въ быстротѣ, а въ ея развивающемъ вліяніи на умъ ученика. Нѣкоторые писатели (Ушинскій, Гербачъ, отчасти Миропольскій) даже утверждаютъ, что на быстроту нечего обращать вниманіе, что напротивъ надо растягивать насколько возможно обученіе азбукѣ, лишь бы только продѣлать всѣ тѣ предварительныя упражненія, съ коими связана звуковая метода; очень де ужъ отъ этого умнѣютъ ученики.

Но однако, про какую звуковую методу можно это сказать? Ихъ нѣсколько, и каждая изъ нихъ и есть самая развивающая. Опытомъ этого спора рѣшить нельзя, ибо какъ доказать, что именно вотъ эти-то упражненія, коими ученикъ занимался первыя недѣли своей школьной жизни, и развили его умъ?

Въ первоначальномъ своемъ видѣ звуковая метода, какъ она была изобрѣтена въ началѣ нынѣшняго столѣтія Стефани, состоитъ въ томъ, что названіе и начертаніе буквы строго отличаются отъ звука, ею обозначаемаго. Прежде чѣмъ узнать буквы, ученики нѣкоторое время (по совѣту нѣкоторыхъ даже до двухъ недѣль) разлагаютъ слова на звуки и сливаютъ звуки въ слова. Они собственнымъ умомъ доходятъ до пониманія, что слово оса состоитъ изъ звуковъ о—съ—а, а звуки съ—а—шъ—а сливаются въ слово Саша. Для этого учитель тянетъ слова (оооссcааа), говоритъ слова съ нѣкоторыми одинаковыми и нѣкоторыми различными звуками (оса, оси, усы) и т. п. За нимъ и ученики продѣлываютъ эти упражненія. Въ этомъ весь секретъ. По словамъ Корфа и Гербача все погибло для развитія ученика, если ему учитель скажетъ просто, что съ—а—са, и онъ самъ потомъ будетъ складывать и бъ—а—ба и въ—а—ва. Ибо «не трудно сообразить, что такое искаженіе звуковаго обученія, которое допускаетъ раздѣленіе звуковъ, т. е. «склады», лишаетъ звуковую методу главнаго ея достоинства, которое состоитъ въ томъ, что она обращается не къ памяти, а къ мышленію ученика. Если бы зараза складовъ вкралась въ школу, въ которой обучаютъ звуковымъ способомъ, то ее необходимо тотчасъ же искоренить» (Рус. Нач. Шк., 99). Удивительно въ этомъ разсужденіи не то, что думаютъ, будто есть разница между сложеніемъ се—а—са, съ—а—са и сссааа; удивительно, что приписываютъ такое серьезное значеніе столь ничтожному усилію ума; чтобы исполнить самое пустое дѣло,—хотя бы одѣться, что ли,—

нужно гораздо больше мысли. Есть множество занятій, при коихъ мысль нужна въ первый моментъ, понять которыя можно легко и скоро; и если затѣмъ они идутъ плохо, то это потому, что для быстраго и успѣшнаго исполненія ихъ надо пріобрѣсти совершенно механическій навыкъ, побѣдить, такъ сказать, физическую неловкость и неумѣлость. Складываніе «складовъ» принадлежитъ къ числу ихъ. Самъ ли или со словъ учителя—и какъ будто шипя и свистя учитель не подсказываетъ ученику?—узнаетъ ученикъ, что съ—а—са, легкость въ сложеніи другихъ слоговъ достигается лишь временемъ и упражненіемъ. Разница только въ томъ, что обученные по звуковой методѣ читаютъ, пока не дойдутъ до бѣглаго чтенія, на распѣвъ, растягивая звуки, а обученные по буквослагательной съ остановками, необходимыми для сложенія слова въ умѣ. И во всякомъ случаѣ работа памяти при звуковой методѣ не уничтожается: буквы-то все-таки надо запомнить. И чѣмъ, наконецъ, провинилась эта несчастная память, что ее такъ преслѣдуютъ?!

Кто не погруженъ въ педагогическую мудрость, того несомнѣнно поразитъ слабость доводовъ за развивающую способность звуковой методы. Сами педагоги почувствовали это, и вотъ начались усовершенствованія звуковой методы; впрочемъ и въ первоначальномъ своемъ видѣ она употребляется въ очень многихъ школахъ. Эта страница изъ исторіи педагогики такъ курьезна, что я прошу у читателя позволеніе сообщить ему ее.

Понимаютъ-ли ученики, къ чему ведетъ все обученіе азбукѣ, что написанное есть изображеніе сказаннаго? Надо, чтобы понимали. Озаботясь объ этомъ, Жакото изобрѣлъ свою методу. Онъ беретъ книгу (Путешествіе Телемака), разсказываетъ ея содержаніе, беретъ изъ нея первую фразу (Calypso ne pouvait se consoler du depart d'Ulysse), заставляетъ учениковъ выучить ее наизусть, а также запомнить печатное изображеніе составляющихъ ее словъ и тогда уже разлагаетъ слова—сказанныя на звуки, а напечатанныя на буквы. Но это сложно.

Можно начинать не съ книги, а съ отдѣльныхъ словъ. Надо только, чтобъ дѣти хорошо ихъ понимали. Такимъ образомъ возникла метода Фогель-Бема (нормальныхъ словъ). Русскій ея поклонникъ, г. Бунаковъ, поступаетъ такъ. Онъ даетъ ученикамъ по засушенной осѣ, изучаетъ, гдѣ у нея крылья, гдѣ ноги и гдѣ голова, тогда только

составляетъ изъ карточекъ слово «оса» и начинаетъ разложеніе на звуки и буквы. Нѣкоторые присоединяютъ по этому удобному случаю пѣсенки, сказочки, загадки. Метода Жакото пользуется въ теоріи большимъ уваженіемъ, но на практикѣ распространенія не получила, хотя существуютъ и нѣмецкія ея переработки. (Здѣсь первая фраза: Franz, Franz, o komm doch bald zu mir). Метода же Фогель-Бема введена въ очень многія школы.

Однако, вѣдь люди прежде, чѣмъ читать іероглифы, должны были ихъ высѣчь. Не значитъ ли нарушать естественный и свободный ходъ развитія ученика, не значитъ ли подчинять его мысль невыносимому авторитету, если дать ему прямо напечатанное? Надо учить его сперва писать, а потомъ читать. Мысль остроумная. Только, держась ее, слѣдовало бы принять и программу Закона Божія, изобрѣтенную Целлеромъ, который сперва нѣкоторое время воспитывалъ своихъ учениковъ въ правилахъ языческой религіи (какой именно?), потомъ переходилъ къ Іудейской и лишь затѣмъ вводилъ дѣтей въ истины христіанства. Изобрѣтатель обученія письму-чтенію, Гразеръ, открылъ въ своей методѣ и еще преимущество; онъ сообразилъ, именно, что письменное нѣмецкое начертаніе буквъ есть изображеніе положенія рта во время ихъ произношенія; почему пишется 𝔬—понятно; черточка въ 𝔦 показываетъ, что этотъ звукъ образуется языкомъ, а точка—что языкъ на мгновеніе касается зубовъ и сейчасъ же отскакиваетъ; 𝔭—имѣетъ черту внизъ потому, что при его произношеніи воздухъ идетъ изо рта книзу; и т. д.; такимъ образомъ дѣти понимаютъ, а не запоминаютъ и самыя очертанія. Упрощенная метода Гразера, безъ этой послѣдней прибавки, наиболѣе теперь распространена; ея придерживаются Дистервегъ, Диттесъ, Любенъ и другіе корифеи нѣмецкой педагогики.

Существуетъ еще метода Круга. Онъ нашелъ, что дѣти дотолѣ не будутъ сознательно читать, доколѣ не поймутъ, какъ они произносятъ самые звуки. И вотъ первые его уроки обученія грамотѣ имѣютъ такой видъ:

Учит. Ротъ открыть! Учен. А.
Учит. Ротъ широко! Учен. Е.
. . . .
Учит. Ротъ широко, языкъ кверху! Учен. И.

И т. д. Въ самомъ началѣ, чтобы не слишкомъ раздирать уши, ученики только ставятъ ротъ и языкъ въ должныя положенія, не произнося звуковъ громко.—Кругъ умеръ въ 1834 г. Его метода въ Германіи не принялась, но для насъ она интересна тѣмъ, что въ 1867 г. редакція журнала «Дѣтскій Садъ» издала «Азбуку», гдѣ физіологія звуковъ считается необходимымъ условіемъ сознательности обученія чтенію. (Говорю со словъ бар. Корфа, «Рус. Нач. Шк.», 98 Самъ я этой азбуки не видалъ).

Но спѣшу оговориться. Все сказанное направлено противъ звуковой методы. Я и считаю ее, дѣйствительно, неудобной, но только потому, что она, не представляя выгодъ скорости, тѣмъ не менѣе очень сложна. Между тѣмъ новоявленные педагоги «простые мужички» разсматриваютъ ее, такъ сказать, съ точки зрѣнія ея православности. Ужъ коли церковно-приходская школа, такъ и учить въ ней надо со всякими бры, кры, вспры; такъ молъ и Первоучители учили. Глубочайшее заблужденіе. Начинать надо съ гражданской печати и учить читать какъ можно скорѣе; иначе не успѣешь за три—четыре года научить писать. Но какъ объяснить это людямъ, не понимающимъ того, о чемъ они такъ ретиво толкуютъ? Еще и еще разъ: опасность церковно-приходской школѣ грозитъ отъ ея же защитниковъ. Представимъ себѣ двѣ школы. Въ одной, хотя бы и не православной, ученики къ концу зимы читаютъ всякую русскую и славянскую книгу, пишутъ и кое-что знаютъ изъ ариѳметики. Въ другой, строго церковной, они еще только кончаютъ азбуку. Куда долженъ отдать крестьянинъ своего сына?

Не менѣе сложную исторію имѣютъ и другія такъ называемыя развивающія методы. Разнообразіе ихъ, въ извѣстной степени, необъятно. Каждый авторъ изобрѣтаетъ какія-нибудь усовершенствованія и приписываетъ имъ рѣшающее значеніе. Кромѣ того, онѣ разнообразятся по предметамъ, къ коимъ прилагаются. Но всѣ онѣ имѣютъ общее основаніе, которое выражено Шуманомъ въ такихъ словахъ: «Преподаваніе должно: 1) дать ученику запасъ конкретнаго матеріала знанія и 2) извлечь изъ него заключающееся въ немъ общее. Въ первой дѣятельности учитель даетъ важный сырой матеріалъ, который ученикъ долженъ воспринять и усвоить. Во второй дѣятельности ученикъ приводится, помощью преподаванія, къ тому, что онъ перерабатываетъ предложенный ему матеріалъ въ понятія, правила, законы, принципы.... Полученныя понятія должны быть испробованы

на примѣрахъ, укрѣплены и сдѣлаться такимъ образомъ полной собственностью ученика».

Это значитъ: надо, чтобы дѣти наблюдали и сами дѣлали выводы изъ собраннаго такимъ образомъ матеріала,—чтобы процессъ мышленія учениковъ шелъ индуктивнымъ путемъ. Въ примѣненіи къ отдѣльнымъ предметамъ это требованіе получаетъ весьма различныя формы. Я возьму одинъ мелкій примѣръ, въ его простѣйшей формѣ. Надо объяснить окончаніе родительнаго падежа единственнаго числа именъ прилагательныхъ мужескаго рода. «Научный» пріемъ состоитъ въ томъ, чтобы сказать ученикамъ, что въ этомъ случаѣ, хотя слышится *аво* и *ево,* пишется *аго* и *яго.* «Элементарный», развивающій пріемъ требуетъ, чтобы учитель написалъ нѣсколько прилагательныхъ въ этой формѣ, вопросами заставилъ учениковъ объяснить, какая это форма, и вопросами же навелъ ихъ на мысль о различіи въ произношеніи и начертаніи; такимъ образомъ ученики сами доходятъ, что въ этомъ случаѣ окончаніе пишется иначе, чѣмъ произносится, и какъ именно. Въ другихъ случаяхъ путь длиннѣе и сложнѣе; понятія физической географіи, напр., не сообщаются учителемъ, въ систематическомъ порядкѣ, а ученики сами доходятъ до нихъ, «изучая» село, гдѣ стоитъ школа, приходъ, волость и т. д. А затѣмъ примѣненіе добытыхъ такимъ образомъ понятій и правилъ на практикѣ и укрѣпленіе навыка этого примѣненія совершается такъ же, какъ если бы ученикъ заучилъ ихъ со словъ учителя.

Слѣдовательно, вся разница между обыкновенными, «научными» пріемами и усовершенствованными, «элементарными», состоитъ въ томъ, что ученикъ, слѣдуя послѣднимъ, прежде чѣмъ усвоитъ памятью и упражненіемъ извѣстное правило и научиться примѣнять его къ дѣлу (чѣмъ бы «научные» пріемы и ограничились), долженъ, отвѣчая на вопросы учителя, самъ дойти до него. Т. е., «элементарные» пріемы не замѣняютъ «научныхъ», а прибавляютъ къ нимъ кое-что. Значитъ, вся суть въ этой прибавкѣ. Она имѣетъ де ту цѣну, что, пользуясь ей, учитель вводитъ ученика въ науку, по выраженію еще Бэкона, тѣмъ же путемъ, какимъ шелъ самъ,—и тѣмъ развиваетъ его самостоятельность, откуда вытекаетъ и сила воли и т. д. и т. д., ибо во всякомъ научномъ изслѣдованіи мысль доходитъ до истинъ индуктивнымъ путемъ; такъ что ученикъ здѣсь упражняется въ томъ процессѣ, который есть нормальный. Но такъ ли это? Не говорю

уже о томъ, что вопросъ о роли индукціи вовсе еще не рѣшенъ. Важнѣе то, что наиболѣе самостоятельная работа ученика происходитъ все-таки въ то время, когда онъ прилагаетъ правило къ практикѣ, слѣд., послѣ того индуктивнаго процесса, коимъ онъ до этого правила дошелъ. Но и самое предположеніе, что ученикъ упражняется въ индуктивномъ процессѣ мысли, возбуждаетъ большое сомнѣніе. Вѣдь онъ собственно только отвѣчаетъ на вопросы учителя, расположенные въ томъ порядкѣ, какъ онъ долженъ былъ бы предлагать ихъ себѣ, если бы отыскивалъ этимъ путемъ истину самостоятельно. Слѣд. индуктивный процессъ происходитъ только въ головѣ учителя, а для ученика онъ разлагается на отдѣльные мелкіе моменты, которые, взятый каждый отдѣльно, не представляютъ почти никакого, не только что индуктивнаго, процесса мысли; ученикъ только отвѣчаетъ учителю то, что онъ знаетъ. Или ему нужно объяснять руководящую мысль, которая связываетъ отдѣльные моменты индуктивнаго процесса? Кажется, никто еще не рѣшался требовать этого.

Всякій непредубѣжденный человѣкъ долженъ согласиться, что такимъ образомъ развивающее вліяніе «элементарныхъ» пріемовъ обученія по меньшей мѣрѣ не очевидно, чтобы не сказать болѣе.

Но совершенно очевидно, напротивъ, что они, во-первыхъ, требуютъ больше времени, чѣмъ «научные», ибо прибавляютъ нѣчто отъ себя; а временемъ русская школа и такъ болѣе, чѣмъ не богата. Во-вторыхъ—и это самое важное—они требуютъ особенныхъ, нарочито и усиленно приготовленныхъ учителей. Центръ тяжести въ нихъ лежитъ очевидно въ вопросахъ, помощью коихъ учитель ведетъ ученика къ открытію правилъ и понятій. Но чтобы вопросы не обратились въ пустую болтовню, они должны быть задаваемы въ строгомъ порядкѣ и количествѣ. *) «Догматическая форма преподаванія, признается самъ Диттесъ, имѣетъ болѣе обширное примѣненіе и кромѣ того она легче и удобнѣе, чѣмъ развивающая... Послѣдняя требуетъ, во всякомъ случаѣ, не только, чтобы учитель точно зналъ и принималъ въ соображеніе степень развитія ученика, но также и очень умѣлаго и строго размѣреннаго употребленія учебныхъ средствъ и языка, чтобы избѣгнуть траты времени и путаницы въ головѣ ученика».

---

*) Умѣнье задавать вопросы, катехизація развилась поэтому въ цѣлую науку; она имѣетъ уже спеціальную литературу, и въ каждомъ учебникѣ педагогики ей отводится много мѣста. Нѣкоторые педагоги (Вильбергъ, Динтеръ) прославились именно своимъ талантомъ катехизаціи.

Но ни одна школа въ мірѣ, и русская менѣе другихъ, не можетъ расчитывать на исключительныхъ деревенскихъ учителей. Въ среднемъ выводѣ она должна довольствоваться, если учителя будутъ твердо грамотны и обладать нѣкоторой технической сноровкой. Учительскихъ семинарій нигдѣ не можетъ быть въ достаточномъ числѣ, и изъ ихъ воспитанниковъ лучшіе, т. е. тѣ, въ которыхъ знанія больше, а полуобразованности меньше, стремятся и попадаютъ на лучшія мѣста, напр. въ города, а на долю деревни остаются учителя менѣе способные и менѣе знающіе.

Это, можетъ быть слишкомъ длинное и слишкомъ спеціальное, разсужденіе приводитъ, такимъ образомъ, къ слѣдующему выводу. Ни огульное отрицаніе, ни безусловное восхваленіе усовершенствованныхъ методъ не имѣетъ оправданія. Частью онѣ стремятся облегчить для учителя и ученика изученіе предметовъ школьнаго курса; съ этой стороны подробное знакомство съ ними не только желательно, но и обязательно для всѣхъ, занимающихся народной школой. Частью же онѣ ставятъ своей задачей особенное умственное развитіе ученика. Но тутъ ихъ обѣщанія неопредѣленны, цѣлесообразность ихъ средствъ не очевидна, а вредъ, который ими могутъ принести недостаточно ловкіе въ ихъ примѣненіи учителя, коихъ однако неизбѣжно большинство, этотъ вредъ признаютъ и сами ихъ защитники. Слѣд., все, что въ нихъ направлено къ этой цѣли, должно быть, какъ общее правило, отброшено. Но если какой-нибудь учитель пожелаетъ пользоваться «элементарными» методами во всей ихъ полнотѣ, и при этомъ успѣхи его учениковъ не будутъ слабѣе, чѣмъ при «научномъ» преподаваніи, то нѣтъ поводовъ мѣшать ему.

Это, однако, не значитъ, чтобы школа, въ коей не употребляются «элементарные» способы преподаванія, не имѣла никакого развивающаго вліянія на учениковъ. Не подлежитъ ни малѣйшему сомнѣнію, что обученіе, кромѣ вліянія матеріальнаго—укрѣпленія навыковъ и сообщенія свѣдѣній, имѣетъ и вліяніе формальное, развивая умственныя силы. Смѣшно было бы говорить, что крестьянскій мальчикъ, учившійся въ школѣ, и крестьянскій мальчикъ, не учившійся въ ней, равны по способностямъ мыслить. Но надо дать себѣ отчетъ, откуда происходитъ эта разница. Не претендуя на научную точность и не обращая вниманія на опасность подвергнуться насмѣшкамъ психологовъ, можно представить себѣ дѣло такимъ образомъ.

Главное содержаніе крестьянской жизни—физическій трудъ. Но тѣмъ не менѣе какъ бы мало ни приходилось крестьянину размышлять, все-таки приходится. Только эти размышленія всецѣло направлены на предметы ближайшей окружающей дѣйствительности,—я пока не говорю о вопросахъ нравственныхъ, національныхъ и религіозныхъ. Въ этой практической области мысль можетъ достигнуть значительной тонкости и остроты; отсюда-то и происходитъ то развитіе и тотъ запасъ свѣдѣній, съ коими ребята приходятъ въ школу, и къ коимъ ученые педагоги питаютъ столь непобѣдимое презрѣніе. Но какой бы степени совершенства мысль здѣсь не достигла, она сохраняетъ свое происхожденіе, а слѣд. и свой характеръ. Она имѣетъ своимъ матеріаломъ только реальные факты, точнѣе, ихъ отношенія, а не понятія сами по себѣ. Въ умѣ крестьянина образуются, такъ сказать, мыслительныя привычки, въ коихъ мысль сама себя и заковываетъ. Одни и тѣ же событія, повторяясь съ почти стереотипной точностью изъ года въ годъ, изъ поколѣнія въ поколѣніе, образуютъ рядъ, такъ сказать, готовыхъ умственныхъ схемъ, особенно въ такой равнинной и земледѣльческой странѣ, какъ Россія. Можно представить себѣ, что крестьянинъ мыслитъ не идеями, а готовыми, неразрушимыми комбинаціями идей.

Обусловленная, такимъ образомъ, теченіемъ всей жизни, мысль крестьянина можетъ достигнуть остроты, но ей трудно получить свободу и гибкость. Для этого ей нужно было бы выйти изъ-подъ вліянія однообразныхъ отношеній между внѣшними событіями и явленіями. Это и достигается, безъ всякаго школьнаго обученія, коль скоро крестьянинъ принимается за болѣе разнообразный трудъ или переселяется въ мѣста, гдѣ жизнь представляетъ болѣе перемѣнъ и не предписываетъ мысли однообразныхъ рамокъ земледѣльческой деревни.

Точно такое же освобожденіе мысли даетъ и школа. Школьныя занятія сразу переносятъ ученика въ новый міръ. Его мысль должна впредь работать надъ самой собой, какъ своимъ матеріаломъ, надъ словомъ, какъ своимъ выраженіемъ,—поводовъ къ чему у него было очень мало, пока онъ былъ дома занятъ исключительно физическимъ трудомъ. Не законы реальной необходимости становятся для него высшимъ рѣшающимъ принципомъ, а законы необходимости логической. И это на первыхъ же порахъ, съ перваго же маленькаго разсказа, который ему надо передать своими словами, съ первыхъ же,

легчайшихъ ариѳметическихъ вычисленій, особенно съ первыхъ орѳографическихъ правилъ, которыя ему приходится примѣнять на практикѣ. Я готовъ даже сказать, что наглядность не только не есть руководящее начало всякаго обученія, а напротивъ, ея примѣненіе должно быть ограничено самымъ тѣснымъ кругомъ; она должна являться тамъ только, гдѣ она крайне необходима, какъ матеріальная подмога, но не какъ формальное развивающее средство. Надо развить мыслительную свободу ученика, а она развивается только работой въ области чистой мысли, поскольку это достижимо въ народной школѣ.

Если хотите, это система классическаго образованія въ противоположность реальному. Два его основанія—математика (ариѳметика) и языкъ (элементарная грамматика). Относительно первой взгляды всѣхъ согласны. О второй спорятъ,—можно ли, а потому должно ли вводить систематическую грамматику въ курсъ народной школы. Спорятъ именно съ этой точки зрѣнія, потому что всѣ согласны, что введеніе ея желательно по практическимъ соображеніямъ: только она даетъ прочность письму. Это вопросъ и трудный, и легкій, ибо отдѣльно онъ не разрѣшимъ. Если вѣрно, что наглядность не есть руководящій принципъ школьнаго преподаванія, то на мѣсто нагляднаго обученія и всего, что съ нимъ связано, очень удобно можетъ быть поставлена грамматика, и это сдѣлано уже не въ одной школѣ. Въ противномъ случаѣ едва ли удастся всунуть ее, рядомъ съ нагляднымъ обученіемъ, въ 3-годичный, точнѣе 18-мѣсячный курсъ нашей школы.

Не надо, однако, обольщать себя надеждой, что грамматика, взятая отдѣльно, сдѣлаетъ много для умственнаго развитія ученика. Объемъ того, что можетъ быть пройдено, слишкомъ малъ, чтобы внушать черезчуръ смѣлыя ожиданія. Грамматика есть одна изъ составныхъ частей, главная составная часть той отвлеченной умственной атмосферы, которая окружаетъ ученика въ школѣ. Только вся эта атмосфера, всей своей совокупностью, вліяетъ развивающе на ученика, настолько освобождаетъ его мысль, что онъ получаетъ способность составлять новыя комбинаціи идей, независимыя отъ тѣхъ умственныхъ привычекъ, которыя онъ получилъ дома и съ которыми пришелъ въ школу.

III.

Доселѣ рѣчь шла объ обученіи. Но кромѣ обученія, вліяющаго на умъ, существуетъ и воспитаніе, вліяющее на нравственность. Воспитаніемъ должна заняться также школа. Какъ ни смотрѣть на нее, сколь малое вліяніе ни приписывать ей сравнительно съ вліяніемъ жизни, разъ она, а не семья даетъ грамотность, она же должна дать и руководящіе принципы въ жизни; безъ этихъ принциповъ грамотность есть весьма опасное, обоюдоострое орудіе.

Ни одна школа и не отказывается отъ этой задачи, но способы, къ коимъ можно въ этомъ случаѣ прибѣгнуть, весьма различны.

Нѣмецкая педагогика думаетъ, по выраженію бар. Корфа, что «въ сельской школѣ воспитаніе должно совершаться преимущественно посредствомъ обученія,»—матеріально и формально.

Въ первомъ отношеніи главное мѣсто принадлежитъ преимущественно урокамъ Закона Божія (религіи, какъ говорятъ Нѣмцы), ибо въ томъ или другомъ видѣ связь между религіей и нравственностью признается огромнымъ большинствомъ. Но о Законѣ Божіемъ рѣчь пойдетъ ниже.

Въ формальномъ отношеніи воспитаніе черезъ обученіе состоитъ изъ того воздѣйствія, которое приписываютъ учебнымъ занятіямъ на умственныя силы ученика. Я не стану повторять того, что уже было сказано по этому поводу. Затѣмъ, занятія въ школѣ должны развивать волю, пріучая учениковъ къ труду. Это совершенно вѣрно. Только не слѣдуетъ ставить этого вліянія въ особую заслугу школѣ. Трудъ въ школѣ вліяетъ такъ же, какъ всякій другой обязательный и отвѣтственный трудъ. А если чья жизнь полна такого труда, то это жизнь русскихъ деревенскихъ учениковъ. И поэтому они приходятъ въ школу съ такимъ сознаніемъ важности труда, съ такой жаждой занятій, что учителю нечего возбуждать въ нихъ прилежаніе; на-

оборотъ, ученики сами могутъ показать ему примѣръ того, какъ надо трудиться. Вопросъ, слѣд., въ томъ, чтобы найти должную мѣру учебнаго труда. Въ этомъ случаѣ одинаково опасны крайности старинной русской школы, которая требовала отъ учениковъ непомѣрныхъ усилій и исключительныхъ способностей, и крайности филантропистовъ (Базедова, Кампе и др.), стремившихся свести все ученіе на игру. Отъ комическихъ увлеченій филантропистовъ нѣмецкая педагогика освободилась; но стремленіе чрезмѣрно облегчать трудъ учениковъ еще часто въ ней проявляется и отразилось, конечно, и въ русской педагогической литературѣ. Въ Петербургѣ изданы, напр., одной изъ главныхъ педагогическихъ издательскихъ фирмъ и превосходно въ типографскомъ отношеніи «Буквы-картинки»; онѣ должны помочь дѣтямъ запоминать наименованія буквъ тѣмъ, что буквы имѣютъ видъ предметовъ, названія коихъ начинаются со звуковъ, изображенныхъ буквами; такъ з изображено въ видѣ змѣи, в—веревки, щ составлено изъ щипцовъ; почти невѣроятно, но эта азбука вышла уже нѣсколькими изданіями. То же стремленіе побуждаетъ многихъ писателей настойчиво совѣтовать прерывать уроки въ младшемъ отдѣленіи пѣніемъ дѣтскихъ пѣсенокъ, сказками и т. п. Не совсѣмъ неправъ былъ Достоевскій, говоря, что «вся педагогика ушла въ заботу объ облегченіи». Надо быть очень внимательнымъ, чтобы не увлечься этимъ направленіемъ.

Нѣкоторые писатели,—Дистервегъ, отчасти Диттесъ, ограничиваютъ воспитаніе обученіемъ. Большинство же сознается, что обученіе недостаточно, и дѣлаетъ различныя прибавки. Такимъ образомъ возникаетъ вопросъ объ особой школьной дисциплинѣ. Не стоитъ доказывать, что она необходима. Безъ опредѣленнаго порядка нельзя управлять 50—60 дѣтьми. Болѣе, чѣмъ очевидно, также, что учитель долженъ быть во всемъ примѣромъ для учениковъ. Обо всемъ этомъ не стоитъ и толковать. Но надо обратить вниманіе на слѣдующее. По самому существу школьныхъ занятій школьная дисциплина не можетъ походить на дисциплину домашнюю. Учителю можетъ казаться, что первая выше послѣдней. Но ученики думаютъ иначе. За исключеніемъ самыхъ общихъ требованій, напр. вѣжливости, они полагаютъ, что школьная дисциплина стоитъ не выше, а рядомъ съ домашней и нужна только въ школѣ. Это убѣжденіе поддерживается съ обѣихъ сторонъ. Русскій крестьянинъ, когда онъ не на работѣ,

очень безпорядоченъ въ распредѣленіи своихъ занятій, даже сна и ѣды. Но на работѣ у него есть свои обычаи. Напр. отдыхаютъ днемъ во время работы только лѣтомъ, до Успеньева дня; зимой не отдыхаютъ. Точно также послѣ Святой не зажигаютъ вечеромъ огня, и этотъ обычай соблюдается и городскими мастеровыми; есть даже особый праздникъ, Засидки, т. е. осеннее начало работъ при огнѣ. Поэтому строгое распредѣленіе школьнаго дня ученики считаютъ за исключительно школьную принадлежность; имъ и въ голову не приходитъ, что такую же правильность возможно установить и дома, и что она и тамъ можетъ быть полезна. Даже и въ школѣ они подчиняются порядкамъ не такъ легко, какъ это можно было бы ожидать съ перваго взгляда. У насъ въ школѣ есть общежитіе; часы общаго завтрака, обѣда и ужина, понятно, опредѣлены; но постоянно случается, что тотъ или другой ученикъ не обѣдаетъ или не ужинаетъ. «Чего ты не ѣшь?»—«Да вотъ на той перемѣнѣ хлѣбца поѣлъ, не хочется теперь». Всѣ усилія къ искорененію этого «безпорядка» были безплодны. Случалось также, что мальчикъ, выспавшись на «большой перемѣнѣ», вставалъ ночью, часа въ 2, зажигалъ огонь и принимался за какую-нибудь работу. Такая же разница есть и въ правилахъ общежитія. Крестьянинъ не благодаритъ за услугу, входитъ въ избу въ шапкѣ, беретъ чужую вещь безъ спроса; и вмѣстѣ съ этимъ онъ никогда не войдетъ въ комнату не помолясь, непремѣнно скажетъ: «хлѣбъ да соль», когда входитъ въ комнату, гдѣ ѣдятъ, и ему непремѣнно отвѣтятъ: «милости просимъ» и т. п. Все это дѣлаетъ то, что множество правилъ и привычекъ, естественныхъ въ нашемъ быту, ученики считаютъ за школьную особенность. «А у насъ въ школѣ такъ-то вотъ дѣлается», говорятъ они, подразумѣвая подъ этимъ, что это дѣлается такъ только въ школѣ. И такой взглядъ доходитъ до курьезнаго: ребята называютъ, если того требуетъ учитель, въ школѣ другъ друга полными именами, но за порогомъ училищнаго зданія возвращаются снова къ «Петька» и «Васька».

Съ другой стороны и сама школа часто виновата въ этомъ взглядѣ учениковъ. Часто употребляютъ въ школахъ такія мѣры, которыя дѣйствительно нигдѣ иначе не пригодны. Напр. извѣстны обычаи заставлять учениковъ подымать руку, когда имъ хочется что-нибудь сказать, вмѣсто того, чтобы прямо объ этомъ заявить, ходить парами и т. п. Или что должны подумать ученики, выслушавъ такое настав-

леніе (изъ книги г. Бобровскаго: «Курсъ практической педагогики): «Смотрите! Вотъ тутъ у меня на столѣ такая же доска, какъ и ваши; я хочу положить ее безъ шума въ ящикъ (выдвигаетъ его), сдѣлаю такъ: возьму доску за правый край правою рукой, за лѣвый—лѣвою, въ то время когда скажу: разъ! (Въ этотъ моментъ беретъ доску, какъ сказалъ), подниму ее надъ столомъ, когда скажу: два! (Исполняетъ это), положу въ ящикъ при словѣ: три! (Кладетъ), положу руки на столъ, какъ училъ васъ класть ихъ при словѣ: четыре! (Укладываетъ руки, какъ выше сказано). Понялъ ли, какъ нужно укладывать безъ шума доски, Петровъ?»

Такимъ образомъ, совершенно напрасно надѣются, что школьная дисциплина, школьные порядки могутъ оказать вліяніе на воспитаніе и развитіе въ дѣтяхъ порядочности и другихъ подобныхъ качествъ. Этого никогда не было и быть не можетъ. Если уже хотѣть показать ученикамъ примѣръ порядочной жизни, то надо поступать прямо противуположно тому, какъ обыкновенно совѣтуютъ. Учитель не только не долженъ являться передъ учениками въ особенномъ, нѣсколько возвышенномъ видѣ, какъ того требуютъ нѣмецкіе писатели, не только не долженъ предъявлять какихъ-либо особыхъ требованій, ставить особыя правила, а наоборотъ, онъ долженъ жить полной жизнью съ учениками, не прячась отъ нихъ въ своей обыденной обстановкѣ. И только когда ученики убѣдятся, что жизнь учителя, школьная жизнь, есть такая же жизнь, какъ и домашняя, можно надѣяться, что они сочтутъ примѣръ, подаваемый учителемъ, за достойный подражанія. Не свои особыя привычки долженъ вносить учитель въ школу, а напротивъ, какъ можно больше приближаться къ привычкамъ деревни, откидывая отъ нихъ все дурное и не нарушая безразличнаго, а тѣмъ болѣе хорошаго. Всѣ дисциплинарныя требованія, вызываемыя особенностями школьныхъ занятій, суть зло, которое надо стремиться по возможности уменьшить.

Внѣшняя порядочность поведенія и обстановки, однако, не все въ воспитаніи. Есть другая, существеннѣйшая его сторона, внутренняя. Воспитаніе должно развить въ воспитанникахъ нравственныя чувства. Въ этомъ вся суть. И задачи обученія, и задачи только что разобраннаго внѣшняго воспитанія ничто въ сравненіи съ этой главнѣйшей, высшей и окончательной. Но какъ понимать слово: развить? Оно не значитъ, чтобы школа должна была дать своимъ воспитанникамъ нѣчто

новое. Различіе добра и зла существуетъ во всякомъ обществѣ, на всякой ступени его, и, можетъ быть, на «низшихъ» отчетливѣе, чѣмъ на «высшихъ». Но понятія эти бываютъ часто искажены; ихъ надо очистить; вотъ первый смыслъ выраженія: развить нравственныя чувства. Но и въ чистомъ своемъ видѣ они могутъ оказаться слишкомъ слабыми при столкновеніи человѣка съ жизненными соблазнами, когда онъ попадетъ на Геркулесово распутіе добра и зла, порока и добродѣтели. Укрѣпить воспитанника для жизненной борьбы, вотъ второй смыслъ этого выраженія.

Собственно сообщить ученикамъ, словомъ или примѣромъ, рядъ нравственныхъ понятій, если самъ ихъ имѣешь, ничего не стоитъ. Вопросъ, слѣд., въ томъ, имѣетъ ли учитель эти понятія, иначе, какимъ высшимъ нравственнымъ принципомъ онъ руководится въ своей собственной жизни. Отъ рѣшенія этого вопроса, въ большой степени, зависитъ и второй: какъ укрѣпить въ воспитанникѣ эти понятія. Но тутъ мы снова встрѣчаемся съ большимъ разнообразіемъ взглядовъ.

Мэлисъ, въ своей «Volksschulkunde», и нѣкоторые другіе—русскимъ, повидимому, неизвѣстные, по слѣпой игрѣ случая,—требуютъ строго церковнаго (лютеранскаго) воспитанія и только при этомъ условіи ожидаютъ вліянія школы на нравственность. Библейская исторія, по ихъ мнѣнію, разъясняя попеченіе Творца о людяхъ, должна довести дѣтей до того, чтобы они «какъ истинныя дѣти Божьи и живые члены Церкви принимали живое участіе въ жизни христіанской общины»; она же поможетъ имъ «понимать и самостоятельно читать Священное Писаніе». Знакомство съ перикопами (богослуженіемъ, расположеннымъ по церковному году) «даетъ имъ возможность принимать живое участіе въ богослуженіи общины». Катехизисъ «введетъ ихъ въ вѣроисповѣданіе ихъ Церкви» и останется непогибающей ихъ собственностью на всю жизнь.

Но большинство все болѣе удаляется отъ подобной точки зрѣнія. На границѣ стоитъ, напр., Эльперихъ, одинъ изъ новѣйшихъ писателей, который замѣчаетъ только, что желаніе исключить Законъ Божій изъ школьнаго курса показываетъ недостатокъ педагогической проницательности («Es verräht wenig pädagogische Einsicht, wenn manche den Religionsunterricht aus der Schule verweisen wollen»). Дистервегъ перешелъ уже за эту границу. Онъ считаетъ идеаломъ

нравственнаго воспитанія свободное развитіе человѣческой личности; поэтому все воспитаніе для него сводится на всестороннее развитіе способностей посредствомъ формальной стороны обученія. Относительно преподаванія религіи онъ колебался; сперва онъ защищалъ школу вѣроисповѣдную (confessionelle Schule), потомъ перешелъ къ школамъ безъ всякаго религіознаго воспитанія, ибо послѣднее есть дѣло родителей и духовенства, и наконецъ остановился на школѣ съ преподаваніемъ религіи вообще, въ родѣ какъ въ Голландіи, гдѣ имя Бога произносить въ школахъ можно, а имя Христа—нельзя.

Но дальше всѣхъ ушелъ Диттесъ, предложившій совершенно особую систему. Если бы ея изобрѣтатель не былъ авторитетнѣйшимъ изъ живущихъ нынѣ педагоговъ, то на нее можно было бы не обратить никакого вниманія; до того она нелѣпа. Но въ виду уваженія, коимъ окружено имя Диттеса, а также весьма поучительной связи ея съ общими основаніями нѣмецкой педагогики (о чемъ будетъ сказано въ своемъ мѣстѣ),—на ней необходимо остановиться подробнѣе. Воспитывающему вліянію обученія Диттесъ приписываетъ, такъ же какъ и другіе, очень важное значеніе. Но кромѣ того онъ полагаетъ, что основаніемъ нравственности служитъ правильная оцѣнка (Werthschätzung); человѣкъ долженъ узнать относительную цѣну всѣхъ житейскихъ явленій и отношеній, всѣхъ человѣческихъ качествъ и въ жизни неизмѣнно предпочитать высшее низшему. Эту правильную оцѣнку (неизвѣстно, впрочемъ, кѣмъ составленную) можно внушить ученику словомъ и дѣломъ, преимущественно же тѣмъ, чтобы ставить передъ нимъ все въ должномъ свѣтѣ и на должномъ мѣстѣ, не такъ, какъ это бываетъ въ жизни, гдѣ часто дурное предпочитается хорошему. Такимъ образомъ разовьются въ воспитанникѣ чувства чести, долга, исполненія обязанностей, сострадательности и т. д. Даже любовь къ людямъ развивается не иначе; стоитъ только окружить ребенка хорошими людьми или, по крайней мѣрѣ, показывать только хорошія ихъ стороны. «Какъ же иначе можетъ дитя дойти до уваженія къ людямъ?» спрашиваетъ не безъ наивности знаменитый вѣнскій педагогъ. *) Религія же является только когда такимъ обра-

*) Вотъ въ подлинникѣ это невѣроятное мѣсто: „Das Kind soll zuerst nur gute Menschen, oder doch vorzugsweise die guten Seiten der Menschen kennen lernen. Wie sollte er sonst zur Menschenliebe und Menschenachtung gelangen? Wenn dem Kinde frühzeitig Feindseligkeit, Falschheit, Unredlichkeit u. s. w.

зомъ весь нравственный кодексъ уже усвоенъ дѣтьми. Оснований возбужденія религіознаго чувства три: 1) эстетическое (стремленіе къ высшему идеалу), 2) теоретическое (признаніе послѣдней причины) и 3) практическое (утѣшеніе въ бѣдствіяхъ сознаніемъ своей зависимости). Чтобы можно было производить преподаваніе религіи въ такомъ духѣ, надо еще создать новую книгу, въ коей содержалось бы все общее всѣмъ «истиннымъ религіямъ»—и христіанской въ томъ числѣ. Главное содержаніе такой книги—отрывки изъ Библіи, но къ нимъ надо прибавить выбранныя мѣста (Blumenlese) изъ Зендъ-Авесты, Лао-тзе, Вэдъ, браманской и буддійской литературы, Корана и т. д. Но пока такой книги нѣтъ (къ счастью школы, можно добавить), приходится ограничиваться книгой для чтенія. Изложивъ свой планъ преподаванія религіи, Диттесъ весьма основательно опасается, что ученикъ спроситъ, да правда ли все это? Учитель отвѣтитъ, что не знаетъ, но что этому надо вѣрить, ибо учитель никогда въ своемъ преподаваніи не долженъ покидать чисто-человѣческой точки зрѣнія. *) О вѣроисповѣдномъ преподаваніи религіи не можетъ быть и рѣчи, потому что, какъ увѣряетъ Диттесъ, не только опредѣленное вѣроисповѣданіе, но и чистая вѣра имѣетъ очень ограниченное вліяніе на нравственность, до такой степени, что, пока есть священники, нравственность болѣе страдаетъ отъ религіи, чѣмъ выигрываетъ. **)

---

entgegentritt, oder wenn in der Umgebung des Kindes fortwährend die Fehler der Leute, allerlei schandbare Vorfälle und Nichtswürdigkeiten den Gegenstand der Unterhaltung bilden, wenn etwa gar die scandalöse Tagesliteratur schon dem Knaben und Mädchen zur Lectüre dient: so fällt in das zarte Gemüth die unheilvolle Saat der Menschenverachtung, des Menschenhasses, des Zweifels an aller menschlichen Tugend und Würde". Schule der Pädagogik. 1880. 403.

*) Niemals lasse sich der Lehrer im Unterrichte vom rein menschlichen Standpunkte abdrängen. Id. 453.

**) Wenn man... behauptet, dass der Religionsunterricht wegen der sittlichen Bildung in der Volksschule erhalten werden müsse: so ist zwar nicht zu leugnen, dass der reine und schlichte Glaube an einen heiligen und gerechten Gott eine Stütze der Moralität sei. Allein sobald die Religion unter den Händen der Priester in einen bestimmten „Dienst" Gottes oder der Götter verwandelt wird, treten die rein sittlichen Elemente in den Hintergrund, und in Summa hat, so lange es Priester giebt, die Moralität durch die Religion gewiss mehr verloren als gewonnen. Es ist sehr gefährlich, die Sittlichkeit an die Confession zu binden, auf die Confession zu stützen, weil in diesem Falle die Moralität selbst wanken und schwinden muss, wenn der Glaube wanket und verschwindet. Id. 512.

Очень логично, поэтому, Диттесъ въ своей «Методикѣ народной школы» совсѣмъ не касается Закона Божія. Стоитъ ли говорить о преподаваніи предмета, который по настоящему долженъ былъ бы быть совершенно изгнанъ изъ школы? *)

Такимъ образомъ корифеи нѣмецкой педагогики все болѣе съуживаютъ значеніе религіознаго воспитанія и все бо́льшую силу приписываютъ воспитанію свѣтскому. Но до соглашенія они не дошли.

Это обстоятельство поставило русскихъ педагоговъ въ очень большое затрудненіе. Не говорить о Законѣ Божіемъ нельзя, а что сказать—неизвѣстно. Нѣмцы никакихъ указаній не даютъ. То они требуютъ большаго мѣста для Закона Божія, но съ такой спеціально-лютеранской точки зрѣнія, что ихъ указаній никакъ не приспособишь къ русской школѣ, то выбираютъ какой-то неопредѣленный средній путь, то впадаютъ, какъ Диттесъ, въ такія крайности, которыхъ, пожалуй, и цензура не пропуститъ. Какъ быть? А между тѣмъ необходимо приписать важное значеніе Закону Божію и даже посовѣтовать знакомить учениковъ съ богослуженіемъ. И вотъ начинаются у разныхъ писателей догадки и предположенія по этому поводу.

Такъ г. Тихомировъ, въ «Основаніяхъ дидактики», весьма, повидимому, основательно замѣчаетъ, что «обученіе Закону Божію въ молодые годы ученія и должно служить однимъ изъ весьма дѣйствительныхъ (надо замѣтить эту мягкость выраженія) средствъ къ насажденію и укрѣпленію въ человѣкѣ истинной вѣры въ Бога, къ укорененію въ сердцѣ его дѣятельной христіанской любви къ Богу и ближнему и надежды на Бога. Главною цѣлью въ религіозномъ обученіи въ народной школѣ должно быть возбужденіе, развитіе и укрѣпленіе въ дѣтяхъ религіознаго чувства». Но надо понимать эти прекрасныя слова въ ихъ истинномъ смыслѣ. Въ нихъ рѣчь идетъ только объ обученіи, продолжающемся лишь въ школьные годы. Это не болѣе какъ сообщеніе дѣтямъ философской отвлеченной доктрины (хотя и въ конкретныхъ образахъ), которая имѣетъ передъ другими только преимущество удобопонятности. Это ясно вытекаетъ изъ слѣдующихъ словъ автора: «Знанія прекрасныхъ примѣровъ изъ жизни мужей ветхозавѣтныхъ и знанія обстоятельствъ жизни Спасителя, безъ зна-

---

*) Die gegenwärtige Praxis (des Religionsunterrichtes) kann uns nicht interessiren, da wir sie principiell für verfehlt halten. Id. 452.

нія того, чему Онъ училъ людей, недостаточно для положительнаго воспитанія человѣка. Мы много можемъ встрѣтить учебниковъ, гдѣ объ ученіи евангельскомъ почти не упоминается (?), а между тѣмъ это ученіе такъ важно для воспитанія и изложено въ Евангеліи такъ просто и доступно для дитяти». Стоя на этой точкѣ зрѣнія, авторъ о самой элементарной практической сторонѣ религіозной жизни—о богослуженіи—не можетъ сказать ничего инаго, чѣмъ что объяснить его дѣтямъ «надо для того, чтобы: 1) расположить ихъ къ хожденію въ церковь и 2) научить ихъ стоять въ церкви съ пониманіемъ того, что читается и поется». Но зачѣмъ то и другое, объ этомъ не сказано ни слова,—и взгляды автора на религіозное воспитаніе становятся окончательно ясными. Зато г. Бобровскій даетъ объясненіе недостающее у г. Тихомирова. «Кромѣ важнаго значенія, говоритъ онъ, для развитія въ дѣтяхъ религіозныхъ чувствъ, участіе въ церковномъ богослуженіи вызываетъ въ нихъ и нравственный интересъ, въ силу котораго посѣщеніе церкви становится для учениковъ желаннымъ; у нихъ образуется мало-по-малу привычка посѣщать богослуженіе, которая имѣетъ самое благотворное вліяніе на всю послѣдующую жизнь». Но вотъ вопросъ: какой нравственный интересъ вызываетъ въ дѣтяхъ участіе въ церковномъ богослуженіи? Какое благотворное вліяніе имѣетъ привычка ходить въ церковь? То, что развиваетъ, такъ сказать, саму себя? И когда религіозное чувство разовьется, надо ли еще посѣщать богослуженіе? Впрочемъ, такая неясность у г. Бобровскаго вполнѣ простительна; онъ самъ признается, что взгляды на религіозное воспитаніе онъ заимствовалъ у Диттеса; нельзя только догадаться, какъ ему пришла при этомъ мысль упоминать о Православной Церкви, богослуженіи и т. д.

Бар. Корфъ даетъ въ «Русской Начальной Школѣ» (гл. V, § 9) очень цѣнныя указанія о технической сторонѣ преподаванія Закона Божія, и всякому сельскому законоучителю полезно познакомиться съ ними. Но ни изъ этого параграфа, ни изъ предыдущаго (§ 8. Нравственно-религіозныя бесѣды учителя съ учениками) не видно ясно, каковъ его взглядъ на положеніе Закона Божія въ ряду другихъ предметовъ. По его плану законоучитель всецѣло занятъ преподаваніемъ Священной Исторіи, преимущественно Новаго Завѣта, а учитель пользуется всякимъ удобнымъ случаемъ, чтобы напоминать ученикамъ о нравственныхъ выводахъ, которые можно дѣлать изъ евангельской

исторіи. Но все дѣло объясняется статьей бар. Корфа по поводу Поль-Беровскаго школьнаго закона. Здѣсь мы читаемъ: «Спеціальный «курсъ нравственности» мы считаемъ крупной педагогической ошибкой, вытекшей изъ стремленія замѣнить чѣмъ-нибудь преподаваніе Закона Божія, основную задачу котораго должно составлять нравственное воспитаніе. Но велика разница между этими двумя курсами *для дѣтей* (курсивъ подлинника); съ одной стороны, Законъ Божій въ рукахъ талантливаго человѣка, любящаго дѣтей, представляетъ имъ одну художественную картину прошлаго и настоящаго за другой, передаетъ имъ неподражаемыя по простотѣ, изяществу и занимательности (эта «занимательность» просто перлъ!) притчи Христовы, посвящаетъ ихъ въ прошлое своего и другихъ народовъ, переноситъ ихъ въ страны, для ребенка преисполненныя чудесами природы, и, приковывая дѣтей къ своему прочувствованному слову, вліяетъ на душу ихъ, причемъ правила нравственности вытекаютъ сами собой; съ другой стороны, «курсъ морали», какъ бы талантливо ни вести его, можетъ производить на дѣтей только то ничтожное, если не снотворное впечатлѣніе, которое выносятъ юные читатели отъ такъ называемыхъ «нравственно-наставительныхъ» дѣтскихъ разсказовъ.» Кажется, яснѣе не надо. Законъ Божій особенно удобенъ для преподаванія, его уроки особенно могутъ заинтересовать дѣтей, и изъ нихъ они легче всего выведутъ правила нравственности. Бар. Корфъ подчеркиваетъ слова «для дѣтей»; значитъ для взрослыхъ Законъ Божій (употребимъ это выраженіе) не имѣетъ никакого преимущества передъ отвлеченнымъ «курсомъ морали». Но и для дѣтей Законъ Божій имѣетъ свое значеніе только, когда его преподаетъ «талантливый человѣкъ.» А что, если этотъ «талантливый человѣкъ» съумѣетъ и въ «курсѣ морали» представить одну «художественную картину прошлаго и настоящаго за другой», если передастъ ихъ «просто, изящно и занимательно», если «посвятитъ при этомъ дѣтей въ прошлое своего и другихъ народовъ», если перенесетъ ихъ «въ страны, преисполненныя чудесами природы» (что, къ слову сказать, Майнъ-Ридъ и Жюль-Вернъ дѣлаютъ гораздо лучше чѣмъ Евангеліе)? Вѣдь это все возможно для талантливаго человѣка. Тогда пожалуй дѣти и изъ «курса морали» выведутъ легко правила нравственности,— и какая же разница будетъ и *для дѣтей* между Закономъ Божіимъ и курсомъ отвлеченной морали?

Но гораздо послѣдовательнѣе и откровеннѣе поступаютъ гг. Рощинъ и Николаевскій. Первый, въ «Очеркѣ главнѣйшихъ практическихъ положеній педагогики, дидактики и методики,» ограничивается тѣмъ, что перепечатываетъ, безъ всякихъ добавленій и объясненій, синодальную программу преподаванія Закона Божія въ народныхъ училищахъ. Второй заключаетъ свое «Руководство къ изученію главныхъ положеній педагогики» словами: «Изъ всего сказаннаго... явствуетъ, что начальная народная школа можетъ дѣйствовать на своихъ учениковъ воспитательно: а) внѣшней своей обстановкою; б) обученіемъ, какъ со стороны содержанія, такъ и со стороны самыхъ методовъ обученія; в) дисциплиною, разумѣя подъ оною совокупность правилъ и мѣръ къ поддержанію школьныхъ порядковъ, и наконецъ г) самою личностью учителя.» Очевидно, что въ этой системѣ религіозный элементъ не имѣетъ мѣста.

Всѣ приведенныя мнѣнія различаются больше внѣшнимъ образомъ. Въ той или другой связи съ преподаваніемъ Закона Божія или независимо отъ него, школа надѣется воспитать своими собственными средствами и въ своихъ стѣнахъ. Ученики должны, подъ вліяніемъ убѣжденій учителя, получить любовь къ Богу и изъ нея выводить правила нравственной жизни; либо они должны твердо запомнить какой-нибудь отвлеченный нравственный принципъ—Дистервеговскій, Диттесовскій или чей-нибудь еще—и руководиться имъ въ жизни; либо взять, разъ навсегда, примѣръ съ учителя. Во всѣхъ этихъ случаяхъ процессъ воспитанія завершается въ самой школѣ. Между нѣмецкими писателями есть, правда, которые ищутъ поддержки въ приходской жизни; но не они даютъ тонъ и, особенно, не въ нихъ русскіе педагоги видятъ идеалъ. Тѣ же изъ этихъ послѣднихъ, которые какъ-будто ищутъ помощи воспитательному вліянію школы внѣ ея и обращаются, напр., къ богослуженію, дѣлаютъ это нерѣшительно и непослѣдовательно.

Все предшествующее изложеніе уже подготовило взглядъ на эти требованія и надежды научныхъ педагоговъ. Я полагаю, что нигдѣ усилія ихъ не имѣютъ столь мало шансовъ увѣнчаться успѣхомъ, какъ здѣсь, въ этой важнѣйшей задачѣ школы. Нравственное ученіе, въ какой бы оно ни было выражено формѣ, остается, по этому взгляду, личнымъ мнѣніемъ учителя. Мальчикъ слушаетъ, запоминаетъ и вѣритъ его словамъ; но когда онъ выходитъ изъ школы,

ему много-много 14 лѣтъ, и былъ онъ въ ней (у насъ) 3—4 полугодія. И какъ скоро онъ переступаетъ въ послѣдній разъ порогъ училища, онъ перестаетъ слышать эти наставленія, а напротивъ, на каждомъ шагу встрѣчаетъ прямо противуположное тому, что слышалъ въ школѣ. Это противуположное можетъ, по меньшей мѣрѣ, требовать столько же вѣры къ себѣ, сколько требовали наставленія учителя. Противъ каждаго положенія этихъ послѣднихъ ученіе противуположное найдетъ свое соотвѣтствующее. Борьба, вообще говоря, слишкомъ неравна, ибо и большинство голосовъ, и продолжительность вліянія, не уже говоря объ остальномъ, не на сторонѣ учителя. Многіе удерживаются въ этой борьбѣ. Заслуга не школы; это значитъ только, что въ жизни они встрѣтили условія благопріятствующія сохраненію полученнаго въ школѣ воспитанія или, по крайней мѣрѣ, не встрѣтили враждебныхъ ему. Школа не дала первыхъ и еще менѣе предотвратила вторыя.

Не только разъяснить нравственныя истины, но и сдѣлать все къ ихъ укрѣпленію въ данную минуту, даже больше—указать, какъ на обязательный, на принципъ, изъ коего онѣ вытекаютъ, не значитъ еще дать въ руки человѣку средство къ сохраненію ихъ на всю жизнь.

Ограничиваюсь этими замѣчаніями. Нѣтъ нужды распространяться о томъ, что очевидно. Достаточно было представить ученіе нѣмецкихъ педагоговъ о воспитаніи въ его голомъ видѣ, безъ разъясненій, наполняющихъ томы, чтобы цѣна его стала ясна. Факты недовольства народной школой въ Германіи получаютъ теперь полное свое значеніе.

Можно подвести нѣкоторые итоги. Основная мысль нѣмецкой педагогики, являющаяся въ разныхъ видахъ, есть надежда на личныя средства учителя. Но оказывается, что ни развитія онъ не можетъ дать въ тѣхъ размѣрахъ, въ какихъ обѣщаетъ, ни свѣдѣній, имѣющихъ цѣну въ жизни, ни воспитанія внѣшняго, ни воспитанія внутренняго. Что же это, полное отрицаніе нѣмецкой педагогики? Да, полное, съ тѣми оговорками, которыя были сдѣланы выше, въ отношеніи задачъ, и, насколько изъ него вытекаетъ, отрицаніе въ отношеніи средствъ.

Нѣсколько разъ я высказывалъ мысль, что возраженія, которыя можно сдѣлать противъ нѣмецкой педагогики, очевидны, элементар-

ны. Эта мысль можетъ показаться непростительнымъ самомнѣніемъ, ибо, если она вѣрна, то какъ не замѣтили этихъ возраженій нѣмецкіе педагоги? Наоборотъ, они идутъ даже все дальше; писатели начала нынѣшняго столѣтія, Днитеръ, Пальмеръ, Гергенрётеръ, были гораздо умѣреннѣе. И какъ не пришли они въ голову русскимъ поклонникамъ нѣмецкой педагогики? Затрудняюсь отвѣчать на второй вопросъ, но недоумѣніе относительно нѣмецкихъ писателей разрѣшается весьма легко. И въ то же время это разрѣшеніе чрезвычайно важно и для судьбы русской народной школы.

Русскіе писатели полагаютъ, что нѣмецкая педагогика есть общечеловѣческая. Это заблужденіе, и притомъ чрезвычайно пагубное. Нѣмецкая педагогика есть именно нѣмецкая педагогика, въ томъ смыслѣ, что протестантизмъ есть особенное и истинное выраженіе германскаго національнаго духа, въ настоящей стадіи его развитія. Можетъ быть только Диттесъ, который видитъ идеалъ школы въ школѣ космополитической, не говоритъ этого. Всѣ остальные нѣмецкіе педагоги нисколько не думаютъ скрывать своихъ протестантскихъ взглядовъ, такъ что нельзя достаточно изумляться, какъ русскіе писатели обходятъ ихъ. Яснѣе и настойчивѣе всѣхъ, по своему обыкновенію, высказался Дистервегъ, между прочимъ въ такихъ выраженіяхъ: «Послѣдовательный католикъ (читатель, надѣюсь, не сомнѣвается, что я ни здѣсь, ни вообще гдѣ-либо не придаю этому слову ни малѣйшаго порицающаго смысла) имѣетъ совершенно другой взглядъ на вещи, чѣмъ послѣдовательный протестантъ. Согласно католическому взгляду на вещи благо жизни, а слѣд. и принципъ воспитанія заключается въ подчиненіи своего существа подъ власть авторитета; вѣра въ истину и власть другихъ, церкви и т. д. есть главный факторъ при опредѣленіи жизни (der Hauptfactor der Lebensbestimmung). Протестантъ, напротивъ того, стремится къ собственному убѣжденію, онъ даетъ полное право силѣ субъективнаго, онъ хочетъ слѣдовать только тому, въ чемъ онъ убѣдится доводами разсудка.—Это различіе должно рѣшающимъ образомъ влiять какъ на методу обученія, такъ и на дисциплину и на всѣ дисциплинарные порядки школы; оно вызываетъ какъ различіе взгляда, такъ и различіе пріемовъ. Смотрѣть на ребенка, какъ на существо, которое надо развить и съ которымъ надо обходиться согласно требованіямъ природы; отыскивать въ немъ законъ развитія, коему должно слѣдовать; всесторонне

развивать его способности и силы, преслѣдовать формальныя цѣли обученія; ничего не позволять зубрить, т. е. учить безъ полной сознательности и пониманія; убѣждать ребенка въ истинѣ внутренними доводами и стараться возбудить въ немъ стремленіе слѣдовать этимъ доводамъ и т. д., и т. д.—все это протестантскіе принципы, все это протестантскій способъ обученія... Только протестантскій принципъ могъ вызвать новые пріемы обученія. Кто презираетъ и опровергаетъ ихъ, опровергаетъ протестантскій принципъ... Послѣдовательный учитель—протестантъ приписываетъ главное значеніе обученію, силѣ вліянія обученія, а не чему-нибудь, что можетъ существовать рядомъ и внѣ обученія, не дисциплинѣ, поскольку подъ ней подразумѣваются учрежденія и пріемы, независимые отъ обученія и уроковъ.»—Рекомендую эти слова особому вниманію и обсужденію русскихъ ученыхъ педагоговъ. Они взяты изъ статьи Дистервега «Ueber Schuldisciplin und ihr Verhältniss zum Unterricht», которая была помѣщена имъ въ Rheinische Blätter, Neue Folge, Bd. XXIX. 1844 и перепечатана въ Diesterweg's Ausgewählte Schriften, herausgegeben von E. Langenberg, Frankf. a. M. II. Bd. 52, 53.

Вся разница именно въ религіозной точкѣ зрѣнія. Протестантизмъ отличается отъ православія и католицизма не догматами своими, а основнымъ своимъ принципомъ, признаніемъ полной личной свободы каждаго отдѣльнаго человѣка въ вопросахъ вѣры, какъ и во всѣхъ другихъ. Въ Церкви можетъ происходить внутреннее раскрытіе догматовъ. Путь развитія протестантизма—иной. Онъ стремится къ всеполнѣйшему освобожденію личности. Что 100 лѣтъ тому назадъ казалось свободой, то теперь есть невыносимое рабство; оставаться на точкѣ зрѣнія первоначальнаго лютеранства послѣдовательный протестантъ не долженъ, если только согласіе съ Лютеромъ не будетъ у него случайнымъ совпаденіемъ мыслей при самостоятельномъ толкованіи Библіи. Диттесъ только логичнѣе другихъ: ни одинъ протестантъ не можетъ обижаться на него за то, что онъ желаетъ дополнять Библію Кораномъ и Лао-Тзе. И не только его взгляды, но и самое крайнее свободомысліе есть не что иное, какъ одна изъ формъ развитія протестантской мысли. Лютеранство и невѣріе—вѣтви отъ одного и того же ствола. Въ этомъ смыслѣ нѣмецкая педагогика есть общечеловѣческая: ее можетъ принять всякій, отторгнувшійся отъ Церкви, Лютеръ столько же, сколько и Поль-Беръ.

Итакъ, протестантизмъ на всѣхъ ступеняхъ неизбѣжно ставитъ принципомъ воспитанія свободное развитіе человѣческихъ способностей—и только его. Ничего къ этому онъ прибавить не можетъ, если не захочетъ измѣнить самому себѣ и вернуться къ католицизму или православію. А слѣд. и никакой критики этого принципа у нѣмецкихъ писателей быть не можетъ; что необходимо принять, то естественно и оправдывать.

Хотя бы на основаніи словъ Дистервега, своего авторитета, русскіе ученые педагоги поняли это! Можетъ быть многое тогда имъ уяснилось бы. Безъ этого они никогда не выберутся на торную дорогу и всегда будутъ или предлагать нѣчто совсѣмъ неподобное, или путаться въ противорѣчіяхъ, какъ г. Тихомировъ, который съ одной стороны слѣпо вѣритъ Нѣмцамъ, а съ другой обязанъ былъ—онъ писалъ для воспитанниковъ Виленской духовной семинаріи—отвести въ своемъ «Курсѣ» мѣсто Закону Божію. Или надо быть вполнѣ откровеннымъ.

Теоретическія соображенія, по коимъ выше были откинуты многія изъ требованій научной педагогики, получаютъ теперь новый смыслъ и новое подтвержденіе. Это было какъ разъ все то, что вытекаетъ изъ протестантскаго принципа. Права и вліянія жизни, хорошія и дурныя, остаются въ полной силѣ, при всякой системѣ воспитанія; живя, человѣкъ развиваетъ свою личность, поскольку это зависитъ отъ человѣческихъ вліяній. Нѣмецкая педагогика, не внося ничего извнѣ, высшаго и рѣшающаго, должна быть признана безсильной прибавить что-нибудь хорошее къ уже данному жизнью (въ дѣлѣ развитія) и противодѣйствовать дурному, изъ жизни же вынесенному (въ дѣлѣ воспитанія). Она думаетъ дѣйствовать, и умственно, и нравственно, тѣмъ, что прибавляетъ кое-что къ уже вліяющему на человѣка въ хорошую сторону. Но эта прибавка, не имѣя отличія отъ вліянія жизни по существу, количественно оказывается, сравнительно съ нимъ, ничтожной до почти полнаго безсилія.

Я говорю про теорію. На практикѣ, по спасительной непослѣдовательности, масса протестантовъ ищетъ такой же внѣшней опоры, какъ и православные и католики. Она считаетъ ученіе, преподаваемое ей пасторами, истиной столь же объективной, какъ и истина церковная для члена Церкви. Разница въ томъ, что Церковь прямо признаетъ авторитетность своихъ истинъ. А протестантскій пасторъ, учащій по

своему личному произволу, по своему личному желанію и убѣжденію, присвоиваетъ себѣ значеніе, ему не принадлежащее; онъ выдаетъ за божественную истину то, что есть его личное мнѣніе, во всякомъ случаѣ его личное пониманіе истины.

Отказаться отъ стремленія развивать значило бы для нѣмецкой школы подписать свой смертный приговоръ. Русская счастливѣе; она знаетъ слабую мѣру своихъ силъ въ дѣлѣ сообщенія свѣдѣній и развитія и не приходитъ отъ этого въ отчаяніе. У нея остается другая задача, вызванная тѣмъ, что она дѣйствуетъ среди русскаго народа, который есть народъ православный. Поэтому она должна быть православной, т. е. церковной школой. Забыть это не значитъ просто не воспользоваться кое-какими средствами; принять цѣликомъ нѣмецкую педагогику можно не иначе, какъ измѣнивъ православію и сдѣлавшись протестантомъ. «Кто не со Мной, тотъ противъ Меня,» можетъ повторить въ примѣненіи къ себѣ Православная Церковь.

Итакъ, вотъ существеннѣйшая, особая задача русской народной школы. Отказавшись отъ тѣхъ неисполнимыхъ обѣщаній, которыя составляютъ особую принадлежность нѣмецкой педагогики, она тѣмъ болѣе должна направить свои силы къ тому, чтобы воспользоваться тѣмъ, что ей даетъ, и исполнить то, чего отъ нея требуетъ Православная Церковь. Русская народная школа должна сложиться изъ двухъ элементовъ: она должна заимствовать у нѣмецкой школы внѣшность, практическіе пріемы, и у старинной русской главнѣйшее—направленіе, а отчасти и содержаніе.

Но какъ приступить къ разрѣшенію этой задачи? Слабымъ ли силамъ одного человѣка браться за нее? Онъ долженъ быть счастливъ, если ему удастся хотя бы уничтожить нѣкоторыя изъ препятствій, стоящихъ на дорогѣ къ этому рѣшенію. И это не легко. Ничего еще не сдѣлано въ этомъ направленіи. Уроки нашихъ предковъ мы забыли; исторіи русской школы не существуетъ. Что дѣлается теперь, все направлено къ мелочамъ, и, странное дѣло, никто этимъ не смущается. Надо начертить планъ, собрать матеріалъ и воздвигнуть зданіе русской школы. Всю работу надо начинать съ начала. Трудъ огромный. И однако за него надо взяться.

Прежде всего очевидно, что было бы непослѣдовательно и недостаточно ограничиться однимъ усиленіемъ программы Закона Божія и церковно-славянскаго языка, хотя такое усиленіе есть существеннѣйшій видимый признакъ церковной школы. Надо взглянуть глубже.

Научная педагогика, вслѣдъ за психологіей, разсматриваетъ душу, какъ совокупность силъ и явленій, вызываемыхъ почти физіологическими актами ощущеній и впечатлѣній. Она думаетъ, что оказываетъ все нужное и возможное вліяніе на душу, обращаясь исключительно къ этимъ актамъ. Церковь, которой должна слушаться русская школа, держится совершенно иного взгляда. По ея ученію, душа вдохнута Богомъ, въ ней образъ и подобіе Божіи. Ясно и теперь, что мало однихъ человѣческихъ вліяній на воспитанника, ибо если ими кое-что и достигается по отношенію къ внѣшнимъ, элементарнымъ проявленіямъ души, то сущность ея, то, что не подлежитъ изслѣдованію, а потому многими и не признается, вполнѣ ускользаетъ отъ этихъ вліяній.

Но на этомъ остановиться нельзя. Надо говорить ясно и опредѣленно. Психологія, которая идетъ дальше наружныхъ проявленій душевной дѣятельности, не есть психологія общечеловѣческая. Она различна для христіанъ и не-христіанъ. И это потому, что Крещеніе и Мνропомазаніе не обряды, а дѣйственныя таинства. Въ Крещеніи человѣкъ получаетъ прощеніе въ прародительскомъ грѣхѣ и, вмѣстѣ съ нимъ, свободу итти по пути зла или по пути добра. Но только свободу, ибо расположеніе ко злу, пріобрѣтенное людьми вслѣдствіе грѣхопаденія Адама, остается въ душѣ и послѣ Крещенія. Затѣмъ, въ Мνропомазаніи человѣкъ получаетъ дары Духа Святаго, которые и даютъ ему силу бороться съ присущимъ ему зломъ (или расположеніемъ ко злу),—и которыхъ, слѣд., человѣкъ не—мνропомазанный не имѣетъ. Эти дары обнимаютъ, какъ извѣстно, всю духовную жизнь, и умственную, и нравственную.

Въ первомъ отношеніи Мνропомазаніе даетъ человѣку истинную мудрость, ту, которая для погибающихъ юродство есть, а для спасаемыхъ сила Божія есть, и безъ коей мудрость человѣческая можетъ быть не только ложной, но и гибельной,—и во всякомъ случаѣ недостаточна; только крещенный и мνропомазанный можетъ, конечно свободно, достигнуть этой высшей мудрости. Апостолъ говоритъ: «Мудрость мы проповѣдуемъ между совершенными, но мудрость не вѣка сего и не властей вѣка сего преходящихъ; но проповѣдуемъ премудрость Божію, тайную, сокровенную,... которой никто изъ властей вѣка сего не позналъ... А намъ Богъ открылъ это Духомъ Святымъ, ибо Духъ все проницаетъ, и глубины Божіи.... Такъ и

Божьяго никто не знаетъ, кромѣ Духа Божія. Но мы приняли не отъ міра сего, а Духа отъ Бога. Что и возвѣщаемъ, не отъ человѣческой мудрости изученными словами, но изученными отъ Духа Святаго, соображая духовное съ духовнымъ. Душевный человѣкъ не принимаетъ того, что отъ Духа Божія, потому что онъ почитаетъ это безуміемъ, и не можетъ разумѣть, потому что о семъ надобно судить духовно. Но духовный судитъ о всемъ, а о немъ судить никто не можетъ». (I Кор. II, 6—8. 10—15.)

Стоя на этой точкѣ зрѣнія, школа нисколько не унижаетъ практическихъ знаній и по мѣрѣ силъ, какъ о томъ было сказано выше, стремится сообщить ихъ своимъ воспитанникамъ. Но она еще больше стремится—ибо имѣетъ къ тому преимущественныя средства, а слѣд. и обязанности—ввести ихъ въ область высшаго знанія. Въ такомъ направленіи и должно совершаться преподаваніе Закона Божія. Необходимо отбросить взглядъ на Священную Исторію, какъ на собраніе только назидательныхъ разсказовъ. Это ея достоинство неотъемлемо и неоспоримо. Но истинное назначеніе Св. Исторіи состоитъ въ томъ, чтобы дать ученикамъ тѣ фактическія данныя, которыя необходимы для усвоенія догматическаго и нравственнаго христіанскаго ученія. Дѣло методики—расположить курсъ Закона Божія такъ, чтобы догматическое ученіе представлялось законченнымъ. И я лично думаю, что наиболѣе употребительный нынѣ способъ изученія молитвъ и догматовъ въ связи съ исторіей неудобенъ, ибо въ этомъ случаѣ догматы являются какъ бы второстепенными, случайными прибавками при главномъ, исторіи, между тѣмъ какъ отношеніе между этими двумя частями учебнаго предмета Закона Божія какъ разъ обратное; исторія есть фундаментъ, на коемъ возводится самостоятельное и наиболѣе важное зданіе догматическаго ученія.

Противъ такого взгляда научная педагогика представитъ то возраженіе, что христіанскіе догматы, какъ законченная система, недоступны уму ребенка. Но многіе изъ нихъ, напр. догматъ Троичности, Воплощенія, недоступны, во всей полнотѣ, и никакому человѣческому уму. Человѣкъ можетъ знать ихъ, но проникаетъ въ глубину ихъ содержанія онъ не сразу, а по мѣрѣ своего усовершенствованія въ христіанской жизни, по мѣрѣ того, какъ онъ все болѣе, свободнѣе и полнѣе отдаетъ себѣ воздѣйствію даровъ Святаго Духа, полученныхъ при Мѵропомазаніи. Лишь путемъ христіанскаго усовершен-

ствованія человѣкъ достигаетъ того, что его вѣра переходитъ въ знаніе, и его знаніе получаетъ свое подкрѣпленіе въ вѣрѣ. Здѣсь— коренное, непримиримое различіе между научной и православной педагогикой. Первая обращаетъ вниманіе преимущественно на умственное развитіе; вторая, считая вѣнцомъ человѣческаго знанія христіанскую мудрость, неотдѣлимую отъ христіанской жизни, приписываетъ главное значеніе нравственному воспитанію. Та же разница и между частными задачами нѣмецкой и русской народныхъ школъ; первая есть заведеніе преимущественно учебное, вторая должна быть заведеніемъ преимущественно воспитательнымъ.

Нѣтъ нужды объяснять, что нравственныя наставленія, разъясненіе понятій о добрѣ и грѣхѣ, но понятно не иначе какъ въ строгохристіанскомъ смыслѣ, какъ заповѣдей Божіихъ, что это разъясненіе имѣетъ полное мѣсто и въ православной школѣ. Церковь не только не отвергаетъ такого ученія, но строго его требуетъ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ она имъ не ограничивается; она дѣлаетъ къ нему добавленія. И насколько это церковное ученіе о нравственномъ воспитаніи психологичнѣе научнаго, психологическаго по его собственному мнѣнію! Церковь знаетъ силу зла въ мірѣ и потому говоритъ, что надо дать человѣку руководство на всю жизнь, отъ рожденія до могилы. Научная педагогика утверждаетъ, что стоитъ вести правильно воспитаніе (для крестьянъ очевидно только въ школьные годы) и человѣкъ уже окончательно готовъ. Церковь, напротивъ, начинаетъ свое воспитаніе съ рожденія, въ таинствахъ Крещенія и Муропомазанія. Затѣмъ она даетъ человѣку кромѣ этихъ средствъ нравственнаго возрожденія при вступленіи въ члены Церкви еще столь же таинственныя и благодатныя средства постояннаго укрѣпленія въ нравственной жизни, таинства Покаянія и Причащенія. Наконецъ, кромѣ этихъ высшихъ, чрезвычайныхъ средствъ, Церковь установила еще церковную жизнь, которая опять-таки имѣетъ своей цѣлью быть постоянной помощью въ жизни слабому, подверженному безчисленнымъ опасностямъ человѣку. Все въ церковной жизни направлено къ этой цѣли,—и годовой кругъ общественнаго богослуженія, и службы на разные случаи, и посты, и т. д.; все это должно подкрѣплять волю человѣка, напоминать ему о нравственныхъ требованіяхъ, представлять ему примѣры, достойные подражанія, повторять высокія истины христіанства. Здѣсь не мѣсто распространяться о томъ, что

церковная жизнь, кромѣ воспитательнаго значенія, имѣетъ и другое, такъ сказать жизненное, — что постъ не только напоминаетъ о необходимости отвергаться отъ заботъ о плоти, но есть дѣйствительно такое отверженіе, что присутствіе при литургіи не есть только слушаніе службы, но и участіе въ принесеніи Безкровной Жертвы, и т. д.

Церковь ставитъ извѣстныя цѣли человѣческой жизни и говоритъ, что для достиженія ихъ необходимо употреблять такія-то и такія-то средства. Слѣд., нельзя, оставаясь православнымъ, отдѣляться отъ церковной жизни. Это правило на всю жизнь.

И очевидно, что только Церковь можетъ быть такимъ несокрушимымъ маякомъ, освѣщающимъ всю жизнь человѣческую. Только она стоитъ выше человѣчества, а слѣд. не колеблется отъ нападокъ людей и не ограничивается временемъ и мѣстомъ. Гдѣ бы ни былъ человѣкъ, единеніе съ Церковью, а слѣд. и воспитательное вліяніе Церкви, не разрушается. Во всякомъ положеніи человѣка молитва остается его собственностью; а нельзя забывать, что если съ одной стороны молитва есть обращеніе человѣка къ Богу, то съ другой стороны, та же молитва, созданная Церковью, содержитъ и отвѣты Бога на вопросы и недоумѣнія человѣка. Это крайній случай, и въ такомъ положеніи бываютъ сравнительно немногіе. Всѣ почти имѣютъ возможность присутствовать при общественномъ богослуженіи, читать духовныя книги. И то и другое выше, чѣмъ обыкновенное слушаніе и обыкновенное чтеніе. Какъ въ богослуженіи, такъ и при духовномъ чтеніи человѣкъ, имѣющій уши, чтобы слышать, внимаетъ глаголамъ Божіимъ прямо и непосредственно, насколько позволяютъ его слабыя силы. Но стократъ блаженъ тотъ, кто живетъ полной приходской жизнью, кто хотя иногда можетъ спѣшить съ своими радостями, недоразумѣніями и печалями въ тотъ же храмъ, въ коемъ возродился для христіанской жизни, и близъ коего, можетъ быть, успокоится и послѣ смерти.

Безразсудно, если человѣкъ самъ для себя отказывается отъ помощи церковной жизни; но не имѣетъ названія то преступленіе, если онъ лишаетъ ея порученнаго ему воспитанника.

Итакъ, русская народная школа, какъ школа православная, должна ввести своихъ учениковъ въ церковную жизнь. Въ учебномъ отношеніи она должна, поэтому, насколько возможно, объяснить имъ церковныя постановленія, раскрыть ихъ смыслъ, чтобы ученики въ

дальнѣйшей своей жизни знали, что заключается въ этихъ постановленіяхъ, какую пользу должно изъ нихъ извлекать.—Какъ это сдѣлать,—это опять вопросъ методики. Здѣсь возможны разнорѣчія, споры, улучшенія, хотя основной принципъ православнаго воспитанія, какъ вытекающій изъ положеній, данныхъ свыше, не подверженъ колебаніямъ,—въ противуположность научнымъ принципамъ, не имѣющимъ ни устойчивости, ни обязательности, ибо они суть измышленія отдѣльныхъ лицъ.

Въ методическія подробности я не вдаюсь, но считаю, однако, необходимымъ сдѣлать два-три частныхъ замѣчанія. Нѣкоторые желаютъ, чтобы изученіе молитвъ шло въ томъ же порядкѣ, какъ онѣ помѣщаются въ богослужебныхъ книгахъ, ибо онъ де установленъ Церковью, а потому есть лучшій. Но онъ установленъ въ совершенно другихъ цѣляхъ. Нисколько не нарушая уваженія къ церковнымъ постановленіямъ, должно измѣнить его въ томъ направленіи, чтобы сдѣлать его болѣе удобнымъ для дѣтей. Сюда же относится вопросъ о первоначальномъ чтеніи. Говорятъ, что басни и сказки унижаютъ достоинство школы, что надо начинать чтеніе прямо съ Псалтири и Часослова. Такое мнѣніе показываетъ отсутствіе практической опытности. Надо помнить, съ кѣмъ имѣешь въ школѣ дѣло. Засадить ученика прямо за Псалтирь значитъ заставить его побѣждать четыре трудности заразъ: трудность механическаго чтенія, трудность пониманія читаемаго вообще, трудность пониманія чужаго языка и трудность пониманія книги, не расчитанной для дѣтскаго возраста. Шансы на успѣхъ имѣютъ во всякомъ случаѣ лишь отдѣльные, наиболѣе даровитые ученики. Начиная же съ легкихъ разсказовъ, школа доводитъ учениковъ до того же, но доводитъ скорѣе и быстрѣе, ибо соразмѣряется съ ихъ силами, доводитъ всѣхъ, несмотря на различіе способностей. Притомъ, лишь начиная съ легкаго русскаго чтенія, можно исполнить все то, что требуется для достиженія собственно русской грамотности. Уваженіе же къ Церкви и школѣ отъ этого не уменьшится, ибо во-первыхъ дѣти всегда дѣти, а во-вторыхъ развѣ и самые строгіе церковники не знаютъ ничего, кромѣ церковнаго? Но зато въ старшемъ отдѣленіи русское чтеніе должно быть сведено на минимумъ; по-русски старшіе ученики должны читать только насколько это необходимо въ видахъ изученія грамматики. И наоборотъ, славянскому чтенію, т. е. изученію богослужебныхъ книгъ въ старшемъ

отдѣленіи должно быть отведено самое широкое мѣсто. Опытъ показываетъ, что такимъ образомъ, начиная съ русскаго чтенія и постепенно вводя и расширяя славянское, школа можетъ въ 3 зимы правильныхъ и усердныхъ занятій довести учениковъ до того, что они читаютъ по-славянски (Псалтирь по покойникамъ, каѳизмы, часы и т. д.) и понимаютъ съ голоса Четьи-Минеи въ подлинникѣ. Вмѣстѣ съ тѣмъ они узнаютъ хорошо обѣдню и въ главныхъ чертахъ другія службы. Этого достаточно; полнаго знакомства съ богослужебнымъ кругомъ ученики въ школѣ получить не могутъ; но если они научились обращаться съ богослужебными книгами, начали понимать славянскій языкъ и получили интересъ къ церкви, то въ жизни они будутъ постоянно усовершенствоваться въ познаніи церковной жизни.

Этимъ достигается вторая, существеннѣйшая цѣль грамотности (первою, какъ читатель помнитъ, было сообщеніе практическихъ навыковъ). Ученикъ, окончившій школу, получаетъ возможность жить полною, сознательною, дѣятельною церковною жизнью и совершенствоваться въ ней.

Но это не все. Церковная жизнь не есть что-то такое, что можетъ пригодиться только въ случаѣ нужды. Она беретъ человѣка съ самаго рожденія и не покидаетъ его ни на минуту. Связь школы съ Церковью, поэтому, не есть связь, такъ сказать, только учебная; это связь органическая, жизненная. Школа не готовитъ своихъ питомцевъ къ жизни въ Церкви средствами, лежащими внѣ этой жизни, а сама живетъ въ Церкви. Держась того взгляда Православной Церкви на душу, который изложенъ выше, православная школа должна помнить, что церковная жизнь есть необходимое, существенное условіе ея собственныхъ успѣховъ. Поясню примѣромъ. Каждый школьный день, по общепринятому обычаю, начинается молитвой. Учителя часто говорятъ при этомъ: мы этимъ пріучаемъ дѣтей начинать молитвой каждое дѣло. Это невѣрно. Нѣтъ, православный учитель сейчасъ, сію минуту начинаетъ молитвой предстоящіе уроки; онъ участвуетъ въ общей молитвѣ не наружно, а внутренно; онъ заботится, молясь съ учениками, не о будущихъ пріемахъ ихъ въ жизни, а о тѣхъ урокахъ диктанта и чистописанія, которые начнутся, какъ только пробьютъ школьные часы. Въ школахъ, правильно настроенныхъ, ученики понимаютъ это и молятся передъ каждымъ урокомъ, который почему-либо кажется имъ особенно нуждающимся въ помощи Божьей.

Опредѣлить обязанности школы въ этомъ отношеніи можно коротко: учитель и ученики исполняютъ все, чего требуютъ Церковь, постятся, присутствуютъ при богослуженіи, по мѣрѣ силъ участвуютъ въ немъ какъ чтеніемъ, такъ особенно пѣніемъ, во всѣхъ важныхъ школьныхъ происшествіяхъ прибѣгаютъ къ Церкви и т. д. и т. д. Очень удобно также читать, въ свободное время, со старшими учениками, житія дневныхъ святыхъ; это чтеніе вообще любимо крестьянами, но оно получаетъ особое значеніе, если принять во вниманіе, что Церковь состоитъ не только изъ живыхъ, но и изъ умершихъ, святыхъ.

Вообще, я не вхожу въ подробности. Всякій учитель, согласный съ изложенными взглядами, легко найдетъ средства укрѣпить и оживить связь школы съ Церковью. Не могу только не разсказать одного случая. Объѣзжая разъ школы нашей мѣстности, которыя всѣ съ общежитіями, я пріѣхалъ въ одну довольно поздно, чтобы заночевать въ ней. Ребята спали, комната учителя была пуста и темна. Я прошелъ въ классъ и увидалъ тамъ такую сцену: передъ образомъ горитъ лампада; учитель, молодой крестьянинъ, стоитъ на колѣняхъ и читаетъ по молитвеннику вечернія молитвы; сзади, на колѣняхъ же молятся нѣсколько старшихъ учениковъ. Оказалось, что учитель имѣетъ обыкновеніе уходить вечеромъ въ классъ и тамъ, наединѣ отъ своего помощника и сожителя, молиться. Нѣкоторые изъ учениковъ какъ-то подсмотрѣли это и иногда пробираются потихоньку въ классъ, чтобы принять участіе въ этой молитвѣ. Обязательныя для всѣхъ молитвы происходятъ въ этой школѣ нѣсколько разъ въ день и въ большомъ числѣ.

Почти излишне добавлять, что русская народная школа можетъ существовать только подъ руководствомъ учителя, искренно вѣрующаго и преданнаго Православной Церкви. Какъ странно было бы видѣть священника невѣрующаго и нежелающаго исполнять церковныя постановленія, такъ точно странно должно было бы быть видѣть такого учителя. Умѣнье—существенное качество учителя; строгое православіе столь же существенное его качество. Никто не приглашаетъ учителя, въ умѣньѣ коего не увѣренъ; никто не долженъ былъ бы приглашать въ народную школу учителя, въ искреннемъ православіи коего онъ имѣетъ поводъ сомнѣваться. Это такъ очевидно, а между тѣмъ такой взглядъ, увы! далеко не обще-распространенъ. Но пока онъ не получитъ правъ гражданства, дотолѣ нельзя будетъ говорить,

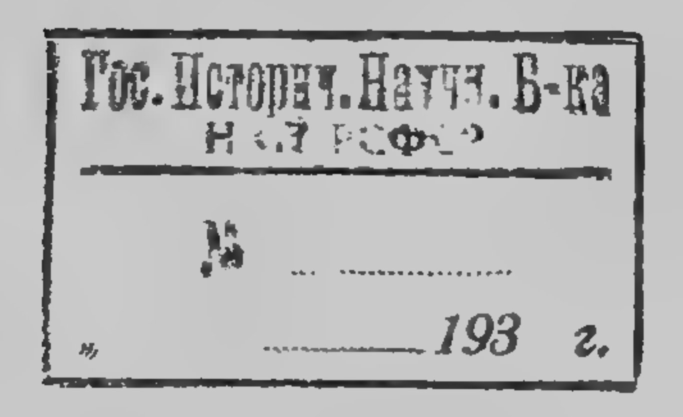
что открытыя въ разныхъ селахъ и деревняхъ Россіи училища суть русскія народныя школы.

И, может быть, вѣра учителя имѣетъ не одно только это значеніе. Можетъ быть она необходима для успѣшности воспитанія по самому существу. Крещеніе совершается по вѣрѣ родителей и воспріемниковъ. Нельзя подъ этимъ подразумѣвать временнаго настроенія въ моментъ совершенія таинства; надо, очевидно, думать здѣсь о настроеніи всей жизни. Но въ наше время, при усложненіи житейскихъ условій, при неизбѣжномъ перенесеніи хотя части воспитательнаго вліянія съ родителей и воспріемниковъ на учителей, не пріобрѣтаетъ ли вѣра послѣднихъ того же значенія, которое прежде имѣла лишь вѣра первыхъ? Церковь не даетъ точнаго отвѣта на этотъ вопросъ, но не вѣроподобно ли такое предположеніе? И не говоритъ ли внутренній голосъ каждаго вѣрующаго и сознающаго слабость своихъ силъ учителя, что ему помогаетъ какая-то невѣдомая сила, что духовные успѣхи его воспитанниковъ часто превосходятъ мѣру того, что онъ можетъ имъ дать? Еще разъ: эта мысль лишь вѣроятное предположеніе. Чтобы стать достовѣрнымъ мнѣніемъ, она требуетъ голоса болѣе авторитетнаго, можетъ быть голоса всей Церкви. Но почему не высказать ее? Почему, особенно, не обратить на нее вниманія учителей, въ дѣятельности коихъ не можетъ быть предѣловъ постоянной осторожности, постояннаго наблюденія за собой, постояннаго памятованія о важности и тяжести взятыхъ на себя обязанностей.

Повторяю: я не бралъ на себя задачи представить планъ русской народной школы во всѣхъ подробностяхъ. Но обязанность каждаго, кому дорога жизнь русскаго народа, по мѣрѣ силъ способствовать разъясненію общихъ очертаній этого плана (ибо и эта работа еще едва начата) и, еще болѣе, способствовать уничтоженію множества помѣхъ, препятствующихъ созданію русской школы. Всякая добросовѣстная и искренняя попытка въ этомъ направленіи дорога, ибо дѣло предстоитъ не малое: надо дать Россіи родную школу, свободную отъ недостатковъ, коими страдаетъ школа настоящая, и полную достоинствъ, коихъ она имѣть не можетъ.

Но уже слышится насмѣшливое возраженіе. Какъ, этой школы еще нѣтъ, а ея защитники уже обѣщаютъ показать міру примѣръ воспитанія, болѣе совершеннаго, чѣмъ до какого додумались всѣ передовые умы педагогики?! Какъ опровергнуть это возраженіе? Оно опро-

вергнуто, уже давно, еще св. Григоріемъ Богословомъ. «Христіанскіе обычаи и законы, сказалъ онъ, однимъ только христіанамъ (тогда это значило: православнымъ) и свойственны, такъ что никому другому, кто только захотѣлъ бы подражать намъ, невозможно перенять ихъ, и это оттого, что они утверждены не человѣческими соображеніями, но силою Божіею и долговременнымъ постоянствомъ». Но къ чему это опроверженіе? Тѣхъ, для кого самый авторитетъ Григорія Богослова есть вопросъ, его слова не убѣдятъ, а тѣмъ, кто признаетъ этотъ авторитетъ, они не скажутъ ничего новаго. Не будемъ вступать въ пререканія. Намъ, православнымъ учителямъ и руководителямъ школъ, важнѣе помнить и обдумывать другія слова, которыя гласятъ: «Всякому, ему же дано будетъ много, много взыщется отъ него; и ему же предано множайше, множайше просятъ отъ него».



ЦѢНА 50 КОП.

Того же автора:

Русская исторія для начальныхъ школъ. Изд. 2-е. М. 1886 г. Ц. 20 коп.

Складъ обоихъ изданій въ учебномъ магазинѣ «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА» Е. Н. Тихомировой. Москва, Кузнецкій Мостъ.

